

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 34, 2018

Bildungszugänge und Bildungsaufstiege

Mechanismen und Rahmenbedingungen



Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 Editorial
Philipp Schnell und Stefan Vater

Thema

02 Auf den Spuren der Teilnahmeforschung.
Historische Entwicklungen und inhaltliche Schwerpunkte
Ingolf Erler

03 Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in „Bildungsaufstiegen“
Helmut Bremer und Christel Teiwes-Kügler

04 Und wo liegen die Nachteile?
Ein Essay über unterbeleuchtete Seiten von Bildungszugängen und Bildungsaufstiegen
Daniela Holzer

05 Offene Bildungsressourcen – offene Bildungszugänge?
Chancen und Herausforderungen
Jan Koschorreck

06 Zu weit weg?
Lokale Angebotsstruktur als Zugangsbedingung für Weiterbildung
Ingrid Stöhr und Hanna-Rieke Baur

07 Bildung für alle? Wer an Volkshochschulkursen teilnimmt und wer nicht
Stefan Vater und Peter Zwieler

08 MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen zu Angeboten der Grund-/Basisbildung.
Erste Erfahrungen mit Sensibilisierungsworkshops
Monika Tröster, Ewelina Mania und Beate Bowien-Jansen

09 Bildungsaufstieg: hochschulpolitische Vorgaben versus institutioneller Praxis.
Fördermaßnahmen am Beispiel des Hochschulstandortes Tirol
Michael Brandmayr, Ina Hanselmann und Bernadette Müller Kmet

- 10** **Wie erfolgreiche Bildungsaufstiege zustande kommen und wodurch sie gefördert werden können**
Thomas Spiegler
- 11** **Grundkompetenzen und Hochschulzugang. Zur Rolle von Literalität und Numeralität beim Zugang zur Hochschule**
Alina Redmer, Lisanne Heilmann und Anke Grotlüschen
Unter Mitarbeit von Jesper Dannath
- 12** **Die Mühen der (Hoch-)Ebene – Studieren zur beruflichen Umorientierung**
Iris Schwarzenbacher, Jakob Hartl und Angelika Grabher-Wusche
- 13** **Höherqualifizierung und intergenerationale Fremdheitsrelationen. Widerstand gegen bildungshemmende und konfliktäre Verhältnisse**
Peter Schlögl

Praxis

- 14** **Lehre mit Matura für mehr soziale Durchlässigkeit und positive Bildungsmobilität am Beispiel der Berufsmatura Wien**
Wolfgang Fronek

Rezension

- 15** **Educational Upward Mobility. Practices of Social Changes.**
Antonia Kupfer
Eva Eichinger
- 16** **Gesellschaftsbild und Weiterbildung.**
Helmut Bremer, Peter Faulstich, Christel Teiwes-Kügler, Jessica Vehse
Stefan Vater
- 17** **Gerechtigkeit und Gleichheit – Schmied und Schmiedl oder wie führt man einen Diskurs?**
Sammelrezension
Lorenz Lassnigg

Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02 ...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Englischsprachige bzw. bei englischsprachigen Artikeln deutschsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezensionen).

Editorial

Philipp Schnell und Stefan Vater

Schnell, Philipp/Vater, Stefan (2018): Editorial.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 34, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Bildungszugang, Bildungsaufstieg, Aufwärtsmobilität, Widerstand, Hochschulen, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Angebote, Bildungsvererbung, Bildungschancen, neue Lernformen

Kurzzusammenfassung

Wie kommen Bildungswege zustande, die – bezogen auf die soziale Herkunft der Teilnehmenden – vom „Regelweg“ abweichen? Wann und wie gelingt es den Bildungsteilnehmenden, die „Hürden ihrer Herkunftsabhängigkeit“ zu überwinden, und was bedeutet dies für ihr weiteres Leben? Welche Maßnahmen wirken unterstützend und welche Rolle hat dabei die Erwachsenenbildung inne? Ziel dieser Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ (Meb) ist es, den Scheinwerfer auf jene zu richten, die entgegen jeder „statistischen Wahrscheinlichkeit“ Aufstiege durch Bildung anstreben bzw. erfahren haben. Die Betrachtung von deren Bildungsaufstiegen ist eng mit der Frage nach ihren Bildungszugängen verknüpft. Denn – unumstritten – verbessern erleichterte Bildungszugänge die Bildungschancen und sind deshalb ein zentraler Faktor für mehr Aufwärtsmobilität und gesellschaftliche Teilhabe. Aber ist das Streben nach einem Bildungsaufstieg nicht schon längst ein „Muss“, nach einem Aufstieg, der gleichzeitig zunehmend zur Illusion wird? Gibt es einen „Bildungszugang für alle“ überhaupt angesichts der selektiven Funktion von Bildungsinstitutionen? Welches Potenzial bergen neue Lern- und Lehrformen wie OER für Bildungszugänge? Und nicht zuletzt: Fungieren Hochschulen als Institutionen der Erwachsenenbildung und welchen Beitrag leisten sie zur Aufwärtsmobilität? Antworten auf diese Fragen geben die Beiträge der vorliegenden Ausgabe und noch mehr: Sie richten den Blick auf die Nachteile der Aufwärtsmobilität, machen den Bildungsaufstieg im Generationenverband als Fremdheitserfahrung sichtbar, verknüpfen Weiterbildungsteilnahme, biographische Lebensentwürfe und Gesellschaftsbilder sowie die geographische Erreichbarkeit der Angebote mit der Weiterbildungsbeteiligung und begeben sich auf eine historische Spurensuche der Teilnahmeforschung an den Volkshochschulen. Vorgestellt werden auch das Erfolgsmodell der „Berufsmatura Wien“ und neue Wege der Zielgruppenerreichung für Angebote der Basisbildung durch die Sensibilisierung von MultiplikatorInnen. (Red.)

Editorial

Philipp Schnell und Stefan Vater

Der Zugang zu Bildung hat sich im letzten Jahrhundert stark verändert. Bessere Bildungschancen – vor allem auch für sozial Benachteiligte – sind zu einer zentralen Gerechtigkeitsfrage geworden. Doch wie schaut es aktuell in der Praxis aus?

In Österreich gelingen Bildungsaufstiege immer noch deutlich seltener als in anderen europäischen Ländern (siehe zur internationalen Dimension Hadjar/Berger 2010; Jaoul 2004). Dieses Ergebnis wird unter anderem jährlich mit neuen Statistiken in der OECD Publikation „Bildung auf einen Blick“ belegt (siehe OECD 2017). Ebenfalls attestieren vergleichende Studien für Österreich eine besonders starke Abhängigkeit der Aufwärtsmobilität von der sozialen Herkunft (beispielsweise Bacher 2008, 2010; Gächter 2012; Steiner 1998; Steiner/Lasnigg 2000), auch die nationale Forschung beschreibt das Ausmaß der Bildungsmobilität zwischen den Generationen als eher „gering“ (vgl. Vogtenhuber et al. 2012, S. 124; siehe auch Gerhartz-Reiter 2017; Altzinger et al. 2013).

Nicht nur diese Befunde über die – auch zeitliche – Stabilität ungleicher Bildungschancen haben die Erklärung der sozialen Reproduktion von Bildungswegen in den Fokus gerückt. Nicht selten wird deshalb in diesem Kontext von „Bildungsvererbung“ gesprochen. Die Frage nach dem Zustandekommen von Bildungswegen, die – gemessen an ihrer sozialen Herkunft – vom „Regelweg“ abweichen, wird derzeit in der (soziologischen) Bildungsforschung dagegen weitgehend vernachlässigt. Ziel dieser Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ (Meb) ist es deshalb, den Fokus auch auf diejenigen zu richten, die entgegen jeder „statistischen Wahrscheinlichkeit“ die Hürden der Herkunftsabhängigkeit im (Aus-) Bildungssystem überwunden und Bildungsaufstiege erfahren haben.

Bildungsaufstiege und Bildungszugänge sind eng verknüpft

Die Betrachtung von Bildungsaufstiegen ist eng mit der Frage nach Bildungszugängen verknüpft. Erleichterte Bildungszugänge erhöhen Bildungschancen und scheinen deshalb ein zentraler Erfolgsfaktor für mehr Aufwärtsmobilität und gesellschaftliche Teilhabe zu sein. Wie sich die breite Diskussion um Chancengleichheit der letzten Jahrzehnte auf die Gestaltung von Bildungszugängen ausgewirkt hat und ob tendenziell eine Rückentwicklung und Schließung der Bildungszugänge zu beobachten sind (siehe Bremer 2017; Lenk 2015; Steiner 2013; Vater 2015, 2007), steht dabei ebenso im Mittelpunkt der Betrachtung wie Veränderungen der Bildungszugänge durch neue Lern- und Lehrformen, das Zusammenspiel mit räumlichen Opportunitätsstrukturen oder die Frage, ob Erfolg und Teilhabe tatsächlich so direkt mit Bildung und individueller Bildungsanstrengung verknüpft werden können.

Die Rolle der Erwachsenenbildung noch unterbeleuchtet

Nicht nur der Bestseller „Retour à Reims“ (2009) des französischen Soziologen Didier Eribon thematisiert den individuellen Bildungsaufstieg im Zusammenspiel mit der sozialen Herkunft; auch im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs wird wieder vermehrt – wenn auch langsam – der Fokus

auf Bildungsaufstiege sowie die dafür notwendigen Rahmenbedingungen und bildungspolitischen Maßnahmen gelegt (siehe Gerhartz-Reiter 2017; Kupfer 2015; Spiegler 2015; Winkler 2016; Lang/Pott/Schneider 2016; Schnell/Fibbi 2016). Dabei liegt der Fokus dieser Studien zumeist auf der Erstausbildung und im (hoch-)schulischen Bereich. Eine deutlich geringere Rolle spielt in diesen (bildungssoziologischen) Untersuchungen die Bedeutung der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens für Aufstiegsprozesse und Bildungszugänge. Fragen wie: „Welche Rolle spielen die Erwachsenenbildung und deren Institutionen oder Angebote, wie beispielsweise das Nachholen von Bildungsabschlüssen, für Aufstiegsprozesse?“ (siehe Steiner 2016) oder „Was bedeutet gesellschaftlicher Aufstieg?“ bleiben oft ausgespart.

Zu den einzelnen Beiträgen

Ingolf Erler eröffnet die Reihe der Themenbeiträge und bietet in seinem Artikel **„Auf den Spuren der Teilnahmeforschung. Historische Entwicklungen und inhaltliche Schwerpunkte“** einen umfassenden Literatur- und Forschungsüberblick. Seit fast 120 Jahren werden der Zugang zur und die Teilnahme an der Erwachsenenbildung und die damit zusammenhängenden Ungleichheitsmuster erforscht. Dabei zeigt sich, dass die Entwicklung der Teilnahmeforschung oft analog zu den sich wandelnden Konzepten der Erwachsenenbildung verlief und sich die ungleichen Teilnahmestrukturen kaum grundlegend verändert haben. Abschließend beschreibt Erler, welche Herausforderungen sich der Teilnahmeforschung hinsichtlich der gegenwärtigen Veränderungen in der Erwachsenenbildung stellen: die hinterfragbare Validität der empirischen Verfahren, die heterogenen Logiken der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme sowie die Expansion an digitalen Lernformen und -möglichkeiten.

Der Beitrag von **Helmut Bremer** und **Christel Teiwes-Kügler** mit dem Titel **„Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in ‚Bildungsaufstiegen‘“** setzt an der Frage der sozialen Selektivität des Bildungs- und Weiterbildungswesens und der Möglichkeit von „Bildungsaufstiegen“ an. Basierend auf einer qualitativen Erhebung, bei der Teilnehmende längerfristiger Weiterbildungen (in

Deutschland) befragt wurden, gehen die beiden AutorInnen der Verknüpfung von Weiterbildungsteilnahme, biographischen Lebensentwürfen und Gesellschaftsbildern – verstanden als im Habitus verankerte gesellschaftliche Orientierungen – nach. Anhand dreier Fallbeispiele zeigen sie, dass sogenannte „Bildungsaufstiege“ im Sinne angestrebter Höherqualifizierungen ganz unterschiedlich in biographische Entwürfe und Erfahrungen eingebunden sind und auch den Charakter der Abwehr von Deklassierungsgefahren bzw. des Gewinns von gesellschaftlicher Respektabilität haben können.

Daniela Holzer thematisiert in ihrem Essay **„Und wo liegen die Nachteile?“**, dass derzeit in einer vertrauten Selbstverständlichkeit die Vorteile von (Erwachsenen-)Bildung diskutiert und – insbesondere, wenn Fragen von Bildungszugang und Bildungsaufstieg anstehen – völlig zu Recht Benachteiligungen angeprangert und Überlegungen zu deren Beseitigung angestellt werden. Im gesamten Diskurs wird aber beinahe völlig ausgeblendet, dass der (Erwachsenen-)Bildung ebenso wie allen anderen Aspekten unseres Lebens neben Vorteilen auch Nachteile anhaften müssen. Holzer analysiert, dass diese einseitige Sicht auf das Positive von (Erwachsenen-)Bildung der Historie des Bildungsbegriffs selbst entspringt und mit bürgerlichen Herrschaftsinteressen einhergeht. Ausgehend von erkenntnistheoretischen Begründungen und kritischen Befunden zeigt sie die Dringlichkeit auf, den Blick auch auf negative Seiten zu richten und sich nicht so leicht vom Weg der Kritik abbringen zu lassen.

Die sich anschließenden Beiträge thematisieren Bedingungen für und Veränderungen von Bildungszugängen und die damit zusammenhängenden Konsequenzen für Bildungsaufstiege.

Jan Koschorreck stellt in seinem Beitrag **„Offene Bildungsressourcen – offene Bildungszugänge? Chancen und Herausforderungen“** die Frage, wie der Zugang zu Erwachsenenbildung weiter verbessert und so Wege für BildungsaufsteigerInnen geebnet werden können – die UNESCO sieht im Konzept der offenen Bildungsressourcen (Open Educational Resources, OER) großes transformatives Potenzial. Koschorreck skizziert die Chancen und Herausforderungen von OER im Zusammenhang mit der Erwachsenenbildung in Österreich und erörtert

die Frage, inwiefern der 2017 vorgestellte „Ljubljana OER Action Plan“ der UNESCO eine brauchbare Handlungsanleitung zur Entfaltung der Potenziale bzw. der Bewältigung der Herausforderungen von OER für die Erwachsenenbildung sein kann.

Ingrid Stöhr und **Hanna-Rieke Baur** beschreiben anschließend in „**Zu weit weg? Lokale Angebotsstruktur als Zugangsbedingung für Weiterbildung**“ wie ungleich verteilte Weiterbildungsangebote die Weiterbildungsteilnahme bedingen. Auf Basis einer Bevölkerungsbefragung aus dem Projekt „BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)“ verknüpft mit amtlichen Daten der Volkshochschulstatistik und Recherchen zu den adressgenauen Standorten der Volkshochschulen gelingt den Autorinnen eine Betrachtung raumbezogener Angebotsmerkmale aus individueller Perspektive. Mithilfe dieser Daten und unter Berücksichtigung des individuellen Bildungsstatus können sie so die Bedeutung der lokalen Angebotsstruktur als Zugangsbedingung zu Weiterbildung belegen.

Stefan Vater und **Peter Zwiehler** verorten in „**Bildung für alle? Wer an Volkshochschulkursen teilnimmt und wer nicht**“ Volkshochschulen anhand ihres historischen Entstehungskontextes als Bildungsbewegungen und -institutionen der „Ausgeschlossenen“. Um zu klären, ob sich die Zugangsmuster und Ausschlussmuster der Volkshochschulen heute noch immer wesentlich von denen anderer Bildungsinstitutionen unterscheiden und welche Tendenzen sich in der Struktur der Teilnehmenden ablesen lassen, werten die beiden Autoren die Ergebnisse der österreichischen Volkshochschulstatistiken aus, die – seit Mitte der 1980er Jahre lückenlos – ihre Teilnehmenden nach Geschlecht, Alter, sozialer Gruppe und formalem Bildungsgrad erfassen.

Monika Tröster, **Ewelina Mania** und **Beate Bowien-Jansen** beschreiben in ihrem Beitrag: „**MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen zu Angeboten der Grund-/Basisbildung**“ erste Erfahrungen mit Sensibilisierungsworkshops für Fachkräfte im Bereich Finanzielle Grundbildung. Konzipiert wurden diese Workshops im Rahmen des Projekts „Curriculum und Professionalisierung Finanzieller Grundbildung“ (CurVe II) mit dem Ziel, Fachkräfte in ihrer Funktion als „Brückenmenschen“ zwischen

Individuen und organisierter Weiterbildung zu unterstützen. Mittels Workshops werden hierfür Interessierte ermutigt, den Lebens- und Alltagskontext ihrer KlientInnen ganzheitlich zu erfassen, um potentielle TeilnehmerInnen für Angebote der Grund-/Basisbildung zu erkennen und sensibel darauf anzusprechen.

Vier Beiträge in dieser Ausgabe widmen sich der Frage, ob Hochschulen als Institutionen der Erwachsenenbildung fungieren können und welchen Beitrag sie für die Aufwärtsmobilität leisten.

Den Anfang dieses thematischen Blocks machen **Michael Brandmayr**, **Ina Hanselmann** und **Bernadette Müller Kmet** von der Universität Innsbruck. Ihr Beitrag „**Bildungsaufstieg: hochschulpolitische Vorgaben versus institutioneller Praxis**“ liefert eine detaillierte Analyse der „sozialen Dimension“ im Hochschulbereich, welche bislang unterrepräsentierten gesellschaftlichen Gruppen vermehrt den Hochschulzugang ermöglichen soll. Die Ergebnisse verdeutlichen jedoch die Schwierigkeit der konkreten Umsetzung dieser bildungspolitischen Maßnahme in der Praxis. Folglich äußern die AutorInnen Zweifel, ob hochschulpolitische Vorgaben und insbesondere die vorliegend besprochene „Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung“ in der Lage sind, Bildungsaufstiege zu ermöglichen und zu fördern.

Thomas Spiegler fragt „**Wie erfolgreiche Bildungsaufstiege zustande kommen und wodurch sie gefördert werden können**“. Auf Basis von 58 Interviews mit BildungsaufsteigerInnen aus Deutschland konzipiert er drei Aufstiegsbedingungen („Können“, „Wollen“, „Dürfen“) und darauf fußend drei Aufstiegstypen („Expeditionsteilnehmer“, „Backpacker“ und „Auswanderer“), mithilfe derer er die Beziehungen zwischen dem Herkunftsfeld, den aufstiegsfördernden Faktoren und dem Bildungsweg der Befragten illustrieren möchte. Er argumentiert, dass für jeden Einzelfall eines erfolgreichen Bildungsaufstiegs sich eine Gruppe verschiedener Ressourcen benennen lässt, die am Ende immer dazu beiträgt, eine der drei Aufstiegsbedingungen herzustellen.

Der Beitrag von **Iris Schwarzenbacher**, **Jakob Hartl** und **Angelika Grabher-Wusche** „**Die Mühen der**

(Hoch)Ebene – Studieren zur beruflichen Umorientierung“ fragt, ob Hochschulen als Institutionen der Erwachsenenbildung fungieren können. Und wenn ja, wie es Studierenden geht, die über den Zweiten Bildungsweg mit dem Ziel der beruflichen Umorientierung ein Studium beginnen. Mittels Daten der Studierenden-Sozialerhebung 2015 gelingt es den AutorInnen zu zeigen, dass den untersuchten Studierenden nicht alle Bereiche des tertiären Sektors gleichermaßen zugänglich zu sein scheinen. So bestehen etwa erhebliche Unterschiede zwischen Frauen und Männern und sind überdurchschnittlich viele sich beruflich umorientierende Studierende an Pädagogischen Hochschulen oder in Fachhochschulen anzutreffen.

Alina Redmer, Lisanne Heilmann und Anke Grotlüschen thematisieren unter Mitarbeit von **Jesper Dannath** in ihrem Beitrag **„Grundkompetenzen und Hochschulzugang. Zur Rolle von Literalität und Numerilität beim Zugang zur Hochschule“** die Frage der sozialen Vererbung von Bildung und Bildungsabschlüssen anhand der Frage nach der Einflussgröße von Grundkompetenzen beim Zugang zu tertiärer Bildung. Anhand einer Sekundäranalyse des PIAAC-Datensatzes aus dem Jahr 2011/12 und Stichproben für Österreich und Deutschland zeigen die AutorInnen, dass der Übergang von der Berechtigung zum Hochschulzugang in die Hochschule nicht durch die Grundkompetenzen beeinflusst wird – auch nicht vom akademischen Familienhintergrund, wenn die Berechtigung bereits erreicht wurde. Die Ausschlussmechanismen durch die elterlichen Bildungshintergründe scheinen vor dem Erwerb der Hochschulberechtigung zu wirken.

Peter Schlögl knüpft in seinem Beitrag **„Höherqualifizierung und intergenerationale Fremdheitsrelationen“** an ein Zitat von Eugen Rosenstock-Huussy (deutsch-amerikanischer Rechtshistoriker und Soziologe) aus den 1920er Jahren an: *„Die Erwachsendenschule baut an den Friedhof der nicht gereiften Blüenträume. Sie will retten, was zu retten ist“* (Rosenstock-Huussy 1926, S. 215). Schlögl bietet eine interessante und offene Mischung aus pädagogischer Reflexion (Referenzpunkt Dewey) und Datenreinterpretation zur Frage des Bildungsklimas im Elternhaus von TeilnehmerInnen in Kursen zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung. Beginnend

mit einer Identifizierung von drei strengen Linien in der Diskussion von Aufstiegsprozessen führt sein Beitrag zum Thema „Generationen“ als mögliches pädagogisches Ordnungsprinzip, das am Rande vom soziologischen Ordnungsprinzip der Kohorte abgegrenzt wird. Schlögl plädiert für eine pädagogische Reflexion.

Der abschließende Praxisbeitrag von **Wolfgang Fronnek** beschreibt das im Jahr 2008 ins Leben gerufene Programm „Lehre mit Reifeprüfung“ („Berufsmatura“, „Lehre mit Matura“). Dieses Programm ermöglicht es Lehrlingen in ganz Österreich, bereits während der Lehrzeit eine kostenfreie Berufsreifeprüfung zu absolvieren. Fronnek präsentiert Ergebnisse einer 2016 in Wien durchgeführten Evaluierungsstudie und zeigt, dass die Berufsmatura Bildungsaufstiege speziell zwischen Lehre und höherer Bildung fördert und somit zu mehr sozialer Durchlässigkeit beiträgt. Seine Befunde zeigen weiters, dass hohe Qualitätsstandards in den Kursen und ein dichtes Betreuungs- und Unterstützungsangebot einen wichtigen Beitrag zum Erfolg der Teilnehmenden leisten.

Abgerundet wird die Ausgabe von drei Rezensionen. **Stefan Vater** bespricht den von Helmut Bremer, Peter Faulstich, Christel Teiwes-Kügler und Jessica Vehse 2015 publizierten Band „Gesellschaftsbild und Weiterbildung“.

Von **Eva Eichingers** auf socialnet veröffentlichten Rezension der englischsprachigen Publikation von Antonia Kupfer „Educational Upward Mobility. Practices of Social Changes“ (2015) legen wir eine gekürzte wiederveröffentlichte Fassung auf. Während Antonia Kupfers Buch auf die sozialen und strukturellen Kontexte fokussiert, unter denen Bildungsaufstiege in Österreich und England gelingen, beschreibt das Werk von Bremer und KollegInnen, wie Gesellschaftsbilder und Bildungsinteressen zusammenhängen und wie sich diese im Verlauf einer längeren Weiterbildung verändern.

Lorenz Lassnigg bespricht in seiner Sammelrezension drei Bücher zum Thema Gerechtigkeit und Gleichheit: von Rudolf Taschner (2011) „Gerechtigkeit siegt – aber nur im Film“, von Michael J. Sandel (2013) „Gerechtigkeit. Wie wir das Richtige tun“ und von Anthony B. Atkinson (2016) „Ungleichheit. Was wir dagegen tun können“.

Aus der Redaktion

Die auf diese Magazinausgabe folgende Ausgabe 35 setzt sich mit Lern- und Bildungsräumen auseinander: Wie gestaltet sich das Spannungsfeld zwischen der räumlichen, zeitlichen und örtlichen Entgrenzung des Lernens und dem gleichzeitigen Bedarf einer Verortung von Bildung, um „wirken“ zu können? Welche örtlichen und räumlichen Dimensionen eröffnen sich für Lern- und Bildungsräume? Welche Möglichkeiten, aber auch Gefahren sind mit dieser Pluralisierung für die Erwachsenen- und Weiterbildung verbunden?

Ausgabe 36 thematisiert Validierung und Anerkennung. Viele Menschen verfügen über Kompetenzen, die für die Gesellschaft oder auch speziell für den Arbeitsmarkt sehr wertvoll, aber oft nicht sichtbar sind. Die HerausgeberInnen fragen nach Konzepten,

Erfahrungen und Herausforderungen, die es aktuell im Bereich Validierung und Anerkennung gibt, nach dem Stellenwert, den Validierung und Anerkennung im Rahmen der nationalen Bildungspolitik und Bildungstheorie haben und wo Österreich im europäischen und internationalen Vergleich steht.

Alle aktuellen Calls sowie weitere Informationen dazu finden Sie unter:

<https://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php>.

Aus dem Fachbeirat des Meb gibt es eine Personalie zu berichten: Die Bildungs- und Wissenschaftsjournalistin Ina Zwerger, beim Ö1 Radio seit vielen Jahren tätig, u.a. in der Leitung des Radiokollegs, hat den Fachbeirat auf eigenen Wunsch verlassen. Wir sind ihrem kritischen Geist und dem hervorragenden Auge für eine leserInnenorientierte Darstellung von Fachwissen zu großem Dank verpflichtet.

Literatur

- Altzinger, Wilfried/Lamei, Nadja/Rumplmaier, Bernhard/Schneebaum, Alyssa (2013):** Intergenerationelle soziale Mobilität in Österreich. In: Statistische Nachrichten 1/2013., S. 48-62. Online im Internet: http://epub.wu.ac.at/3778/1/Lebens-Intergen_Mobilit%C3%A4t_01_13.pdf [Stand: 2018-05-22].
- Bacher, Johann (2008):** Bildungsungleichheiten in Österreich. Basisdaten und Erklärungsansätze. In: Erziehung & Unterricht, 158. Jg., S. 529-542.
- Bacher, Johann (2010):** Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. In: WISO 33(2010), 1, S. 29-48.
- Bremer, Helmut (2017):** Selektive Weiterbildungsbeteiligung und (Bildungs-)Gerechtigkeit. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2/2017, S. 115-125.
- Eribon, Didier (2009):** Retour à Reims. Paris: Fayard.
- Gächter, August (2012):** Der Bildungserwerb der 15 bis 19 Jährigen. Erste Ergebnisse. Arbeitspapiere Migration und soziale Mobilität Nr. 26. Online im Internet: https://www.zsi.at/attach/p26_12_bfi1stn.pdf [Stand: 2018-05-22].
- Gerhartz-Reiter, Sabine (2017):** Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg. Wie Bildungskarrieren gelingen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hadjar, Andreas/Berger, Joel (2010):** Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht. In: Zeitschrift für Soziologie, 39(3), S. 182-201.
- Jaoul, Magali (2004):** Enseignement Supérieur Et Origine Sociale En France: étude Statistique Des Inégalités Depuis 1965. In: International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale De L'Education, 50(5/6), S. 463-482.

- Kupfer, Antonia (2015):** Educational Upward Mobility. Practices of Social Changes. Basington: Palgrave Macmillan.
- Lang, Christine/Pott, Andreas/Schneider, Jens (2016):** Unwahrscheinlich erfolgreich. Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft. In: IMIS Beiträge 49/2016. Osnabrück: IMIS.
- Lenk, Stefan (2015):** Chancen sozialer Mobilität an der Universität Wien im 20. Jahrhundert. Brüche und Kontinuitäten bei der sozialen Herkunft der Studierenden. In: Ash, Mitchell/Ehmer, Josef (Hrsg.): Universität – Politik – Gesellschaft. Göttingen: V&R unipress, S. 566-618.
- OECD (2017):** Bildung auf einen Blick 2017. OECD Indikatoren. Bielefeld: wbv.
- Rosenstock-Huussy, Eugen (1926):** Die Elemente der Erwachsenenbildung 1912-1926. In: Picht, Werner/Rosenstock-Huussy, Eugen (Hrsg.): Im Kampf um die Erwachsenenbildung. Leipzig: Quelle und Meyer, S. 150-234.
- Schnell, Philipp/Fibbi, Rosita (2016):** Unequal pathways. School-to-work trajectories for children of Turkish and Western-Balkan origin in Switzerland and Austria. In: Swiss Journal of Sociology 42 (2), S. 265-288. Online im Internet: <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/sjs.2016.42.issue-2/sjs-2016-0012/sjs-2016-0012.pdf> [Stand: 2018-05-22].
- Spiegler, Thomas (2015):** Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Steiner, Mario (1998):** Empirische Befunde zur Chancengleichheit im Österreichischen Bildungssystem. In: Erziehung Heute, 4 (1998), S. 23-27.
- Steiner, Mario (2013):** „...und raus bist Du!“ Ausbildungsarmut Jugendlicher und ihre soziale Ungleichverteilung im Österreichischen Bildungssystem. In: AMS (Hrsg.): AMS-info, 250/251. Wien.
- Steiner, Mario (2016):** Der Zweite Bildungsweg. Grundlagen und Bildungspraxis in Österreich. (= Materialien zur Erwachsenenbildung. Nr. 1/2016) Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2016_1_der_zweite_bildungsweg.pdf [Stand: 2018-05-22].
- Steiner, Mario/Lassnigg, Lorenz (2000):** Schnittstellenproblematik in der Sekundarstufe. In: Erziehung und Unterricht, 9/10 (2000), S. 1063-1070.
- Vater, Stefan (2007):** Bildungsinstitutionen als soziales Sieb. Selektionseffekte im österreichischen Bildungssystem. In: Kuba, Sylvia (Hrsg.): Im Klub der Auserwählten. Das Problem der sozialen Selektion im Bildungssystem. Analysen und Strategien. Wien: Löcker, S. 9-26.
- Vater, Stefan (2015):** Im Dschungel der Hörsäle. In: Sattler, Elisabeth/Tschida, Susanne (Hrsg.): Pädagogisches Lehren? Einsätze und Einsprüche universitärer Lehre. Wien: Löcker, S. 198-212.
- Vogtenhuber, Stefan/Lassnigg, Lorenz/Gumpoldsberger, Harald/Schwantner, Ursula/Suchaň, Birgit/Bruneforth, Michael/Toferer, Bettina/Wallner-Paschon, Christina/Radinger, Regina/Rieß, Cornelia/Eder, Ferdinand (2012):** Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In: Bruneforth, Michael/Lassnigg, Lorenz: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, S. 111-165. Online im Internet: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/nbb_2012_b01_gesamt_23874.pdf?61eca7 [Stand: 2018-05-22].
- Winkler, Oliver (2016):** Aufstiege und Abstiege im Bildungsverlauf. Eine empirische Untersuchung zur Öffnung von Bildungswegen. Wiesbaden: Springer VS.



Foto: C. Colpan

Dr. Philipp Schnell

philipp.schnell@univie.ac.at
<https://www.soz.univie.ac.at>
 +43 (0)1 4277-48118

Philipp Schnell studierte Soziologie und Politikwissenschaft in Bonn und Berlin und promovierte 2012 in Soziologie an der Universität von Amsterdam. Er ist Referent in der Abteilung Bildungspolitik der Arbeiterkammer Wien, Lehrbeauftragter am Institut für Soziologie der Universität Wien und Mitglied der Steuerungsgruppe Bildungssoziologie der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie.



Foto: Karo Rumpfhuber

Dr. Stefan Vater

stefan.vater@vhs.or.at
<https://www.vhs.or.at>
+43 (0)1 216422-619

Stefan Vater studierte Soziologie in Linz und Berlin und Philosophie in Salzburg und Wien. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie und Genderstudies an verschiedenen internationalen Universitäten.

Editorial

Abstract

How do educational paths come into existence that deviate from the “normal path” – in relation to the social background of the participants? When and how do educational participants succeed in overcoming the “hurdles associated with their background”, and what does this mean for their life afterwards? What measures provide support and what place does adult education occupy? The objective of this issue of The Austrian Open Access Journal on Adult Education (*Magazin erwachsenenbildung.at, Meb*) is to shine a spotlight on those who have aspired towards or experienced advancement through education against all “statistical odds”. Consideration of their educational upward mobility is closely connected to the issue of their access to education, for it is beyond dispute that easier access to education improves educational opportunities and thus is a key factor for achieving more upward mobility and social participation. Yet hasn't the aspiration towards educational upward mobility become a “must”, an advancement that at the same time is becoming more and more an illusion? Can there be “educational upward mobility for all” given the selectivity of educational institutions? What potential do new forms of learning and teaching such as OER harbour for educational access? And finally do universities function as institutions of adult education and what contribution do they make to upward mobility? The articles in this issue provide answers to these questions and more, taking a look at the disadvantages of upward mobility, showing how educational upward mobility can be an experience of otherness viewed through the prism of the generation gap, linking individual participation in continuing education, biographical trajectories and images of society as well as the geographic accessibility of course offerings to general participation in continuing education and tracing the history of participation research at the adult education centres. Also introduced are the successful model of the “*Berufsmatura*” (vocational school-leaving certificate) in Vienna and new ways to reach the target groups for basic education courses by sensitizing disseminators. (Ed.)

Auf den Spuren der Teilnahmeforschung

Historische Entwicklungen und inhaltliche Schwerpunkte

Ingolf Erler

Erler, Ingolf (2018): Auf den Spuren der Teilnahmeforschung. Historische Entwicklungen und inhaltliche Schwerpunkte.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Bildungszugang, Bildungsteilnahme, Teilnahmeforschung, doppelte Selektivität, Bildungsexpansion, Hildesheim-Studie, Göttinger Studie, Milieumodell, Bildungswiderstand

Kurzzusammenfassung

Seit fast 120 Jahren existiert eine Teilnahmeforschung, deren Entwicklung oft analog zu den sich wandelnden Konzepten der Erwachsenenbildung verlief. Der folgende Beitrag möchte diese Entwicklungsstränge in ihrem historischen Verlauf und ihren inhaltlichen Schwerpunktssetzungen für den Diskurs in Österreich und Deutschland aufzeigen, verzahnen und gewichten. Anschließend werden Herausforderungen diskutiert, die sich der Teilnahmeforschung gegenwärtig stellen: die hinterfragbare Validität der empirischen Verfahren, die heterogenen Logiken der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme sowie die Expansion an digitalen Lernformen und -möglichkeiten. Denn nicht zuletzt nehmen Personen mit höheren Schulabschlüssen ihr informelles Lernen viel stärker als Lernen wahr als Personen mit geringeren schulischen Abschlüssen, die entgegen ihrer realen Praxis sich damit unbewusst selbst als „Nichtlernende“ positionieren. Und angesichts der Explosion an digitalen Lernmöglichkeiten stellt sich, wie der Autor ausführt, die gleiche Ausgangsfrage wie schon vor 120 Jahren: Was kann getan werden, damit diese Lernmöglichkeiten für möglichst alle offenstehen und auch eine entsprechende Qualität gewährleistet wird? (Red.)

Auf den Spuren der Teilnahmeforschung

Historische Entwicklungen und inhaltliche Schwerpunkte

Ingolf Erler

Die ungleichen Teilnahmestrukturen haben sich grundlegend kaum verändert. Vieles, was schon vor Jahrzehnten herausgearbeitet wurde, erscheint heute auch unter anderen sozialen Voraussetzungen immer noch aktuell.

Ein Blick in die Erwachsenenbildungsstatistiken zeigt recht deutlich, dass sich die Teilnahmen am formalen, non-formalen und sogar informellen Lernen nach Alter, Geschlecht, Bildungsstatus, StaatsbürgerInnenschaft, beruflicher Lage und sozialer Herkunft deutlich unterscheiden und wechselseitig überdeterminieren. Ein zentraler Hebel liegt dabei in der vorausgegangenen schulischen Bildung, weshalb auch von einer „doppelten Selektivität“ (vgl. Faulstich 1981, S. 61ff.) gesprochen wird: Einmal selektiert die Schule und anschließend nochmals die Erwachsenenbildung. Diese Erkenntnis ist alles andere als neu, sie begleitet die Erwachsenenbildung, seit sie begonnen hat, die Teilnahme an ihr systematisch zu erforschen.

Ausgangspunkt der Teilnahmeforschung war der erste große Umbruch während des 19. Jahrhunderts gewesen: Mit der Entwicklung der „Volksbildung“ setzten sich zunehmend emanzipatorische Ziele in der Erwachsenenbildung durch. Damit ergab sich ein Bedarf, sich auch mit der Frage der Teilnahme an Weiterbildung auseinanderzusetzen. Im Laufe der Zeit entstanden auf diese Weise zahlreiche Studien

zur Weiterbildungsteilnahme, die über quantitative Ergebnisse hinaus Rückschlüsse darauf zulassen, wie sich die entsprechenden Bildungskonzepte und -vorstellungen entwickelt haben, bzw. die diese spiegeln und mit ihnen korrelieren. Dabei zeigt sich, dass trotz Zunahme der Beteiligung an Erwachsenenbildung als auch des Wissens darüber sich die grundlegenden ungleichen Teilnahmestrukturen kaum verändert haben. Vieles, was schon vor Jahrzehnten herausgearbeitet wurde, erscheint heute auch unter anderen sozialen Voraussetzungen immer noch aktuell. Gleichzeitig unterliegt die Teilnahmeforschung analog der Erwachsenenbildung einem steten Wandel.

In diesem Beitrag wird die historische Entwicklung der Teilnahmeforschung im deutschsprachigen Raum (ohne Schweiz) nachgezeichnet und in Beziehung zu den sich wandelnden Konzepten und Vorstellungen der Erwachsenenbildung gesetzt. Abschließend soll auf die Validität der empirischen Verfahren, die heterogenen Logiken der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme und die Expansion an neuen Lernformen und -möglichkeiten durch die Digitalisierung eingegangen werden.

Volksbildung als Beginn der Teilnahmeforschung

Um die Wende vom 19. ins 20. Jahrhundert herrschte in der Volksbildung die Meinung, dass „*die Wissenschaften und die Kultur in verbindlicher Weise einen Kanon von Bildungsgütern vorgaben, in die das gewöhnliche Volk einzuführen sei*“ (Born 2010, S. 232f.). Einer der Wegbereiter der Teilnahmeforschung, Walter Hofmann, stellte dementsprechend seine Forschungsfragen: „*1. Wie sieht das Menschenmaterial aus, an das wir uns wenden wollen? 2. Wohin wollen wir diese Menschen führen?*“ (zit.n. ebd.).

Der Wiener Volksbildner Ludo Hartmann wollte dagegen die Meinung der Lernenden erfahren. Schon ab 1895 erhob er systematisch Daten der HörerInnen der Wiener Universitätskurse (vgl. ebd., S. 232). Diese Kurse waren, dem Vorbild der englischen University Extension folgend, Angebote, die einem breiteren Publikum wissenschaftliches Wissen vermitteln sollten. Im Jahr 1903/04 befragte Hartmann knapp 500 TeilnehmerInnen nach ihren Teilnahmemotiven, um dadurch die Angebote entsprechend verbessern zu können, und wertete die Ergebnisse nach Geschlecht, Alter, Wohnbezirk und Beruf aus (vgl. Gruber 2009, S. 4). Die befragten HörerInnen an den Universitätskursen nannten als Motive vor allem die Bereicherung durch Wissen und Bildung sowie den praktischen Nutzen für Beruf und Alltag (vgl. Bremer 2007, S. 38).

Die Sichtweise der Lernenden zu ermitteln, war damals ausgesprochen innovativ. Nach einer Reihe kleinerer Studien (siehe dazu den sehr guten Überblick bei Bremer 2007) brach das Interesse an den Lernenden jedoch mit den aufkommenden Faschismen in Europa ab. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg kam es zu einem wiederkehrenden Interesse an der Weiterbildungsteilnahme. Vor allem drei Studien, die zwischen den 1950er und 1970er Jahren durchgeführt wurden, gelten als Meilensteine: die „Hildesheim-Studie“ 1954 (siehe Schulenberg 1957), die „Göttinger Studie“ 1958 bis 1960 (siehe Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1973) sowie die „Oldenburg-Studie“ 1971 bis 1973 (siehe Schulenberg/Loeber/Loeber-Pautsch 1979).

Bildung versus Nicht-Bildung; Unterschicht versus Mittelschicht?

Der Hildesheim-Studie ging es um die „*Anschauungen, Einstellungen, Meinungen, Vorurteile und Urteile erwachsener Menschen zur Erwachsenenbildung*“ (Schulenberg 1957, S. 1). Mit Hilfe eines fingierten Leserbriefs, der den Zugang einer breiten Bevölkerung zur höheren Bildung kritisierte, wurde das Thema in Gruppendiskussionen erarbeitet. Durch den gewählten Stimulus-Text vorstrukturiert, lag ein großer Teil der Diskussion auf der Frage, was Bildung und Kultur sei und was dementsprechend „einen Gebildeten“ gegenüber dem „kleinen Mann“ (ebd., S. 70ff.) auszeichnet. Damit war die initiierte Debatte noch geprägt von der bildungsbürgerlichen Dichotomie zwischen Bildung und Nicht-Bildung, Populär- und Hochkultur, dem praktischen Können vs. der abstrakten Bildung. Auch wenn sich die Erwachsenenbildung dieser Zeit um einen möglichst offenen Zugang bemühte, blieb damit eine symbolische Distanz beobachtbar zwischen dem, was sich die breite Bevölkerung unter Bildung vorstellte, und welche Lerninteressen der/die Einzelne besaß. Eine Distanz, die sich auch aus der damaligen gesellschaftlichen Verteilung der Bildungszugänge insgesamt erklärt: Höhere Bildung war individuell, sozial, aber auch regional für die breite Bevölkerung ein nur schwer zu erreichendes Ziel.

Die Hildesheim-Studie gilt als eine der Wegbereiterinnen der sogenannten „realistischen Wende“ in der Pädagogik und stand am Übergang zur Bildungsexpansion der 1960er Jahre. Sowohl die „realistische Wende“ als auch die Bildungsexpansion rückten die Frage nach der Bildungsteilnahme unterschiedlicher sozialer Gruppen sowie nach dem Zusammenhang von sozialer Herkunft und Teilnahmemotiven ins Zentrum.

So fragte sich Hans Tietgens, wie Helmut Bremer (2007) ausführt, in einer Erhebung aus dem Jahr 1964 programmatisch: „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“. Um die Frage zu beantworten, erarbeitete er eine erste wegweisende Analyse der unterschiedlichen Konzepte von „Arbeit“, „Bildung“, „Sprache“ und „Lernen“, wie sie aus seiner Sicht zwischen „Arbeiter/Unterschicht“ und „Angestellte/Mittelschicht“ vorherrschen. So würden „Arbeiter“ Tietgens zufolge bei Bildung nach

dem Nutzen fragen, denn Lernen ist für sie nicht zweckfrei, während Angestellte vor allem Bildung als „Mittel persönlicher Selbstentfaltung“ verstehen. Dementsprechend erlebten „Arbeiter“ das Angebot der Volkshochschulen als zu wenig konkret und „handfest“ (vgl. Bremer 2007, S. 64f.).

Meines Erachtens liegt in dieser Zuordnung – Arbeiter/Unterschicht sehen/wollen in/von Bildung das; Angestellte/Mittelschicht sehen/wollen anderes – ein oftmals zu wenig mitbedachtes Schlüsselmoment in der Frage der Bildungsteilnahme insgesamt. Zwar wird später, wie weiter unten ausgeführt, von Rudolf Tippelt und Heiner Barz versucht, mit milieuspezifischen Marketingstrategien an diese „Unterscheidungen“ anzukoppeln. Die zentrale Kernfrage nach der Wurzel der unterschiedlichen sozialen Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsstrategien wird dabei jedoch nur ansatzweise gestreift.

Bildungstypen mit sozialen Merkmalen

Die Autoren der „Göttinger Studie“ von 1966 (siehe Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1973) wollten sich vom „deutschen Bildungsidealismus“ (vgl. ebd., S. 8ff.) emanzipieren und Bildungstypen mit sozialen Merkmalen herausarbeiten. Aber auch bei ihnen erscheinen die *„Unterschiede in den Bildungsvorstellungen [...] schwerlich denkbar ohne adäquate Vorstellungen von Rolle und Funktion von Gebildeten und der Bildung in der Gesellschaft“* (ebd., S. 64f.). Trotzdem gelang den Autoren eine umfassende Erkundung von Bildungsverständnissen, Einstellungen zur Erwachsenenbildung und Bildungswiderständen. So leitete Willy Strzelewicz aus den Daten zwei Typen von Bildungsvorstellungen ab: das sozial-differenzierende sowie das charakterlich-differenzierende Syndrom. Im ersteren wird betont, dass mehr Bildung auch zu mehr sozialer Sicherheit und höheren sozialen Positionen führt. Ein Ansatz, der noch heute in weiten Bereichen der sozialwissenschaftlichen Diskussion vorherrscht. Die zweite, weitaus häufiger genannte Bildungsvorstellung betont, dass Bildung im Zusammenhang mit besonderen „Charaktereigenschaften“ stehe und damit zu besseren sozialen Verhaltensweisen führe (vgl. ebd., S. 116ff., dazu auch Bremer 2007, S. 74f.). Für Helmut Bremer wird der Bildungsdiskurs noch heute von diesen beiden

Leitbildern getragen: auf der einen Seite das Ideal eines sich frei entwickelnden und entfaltenden Intellektuellen („homo academicus“), auf der anderen Seite der rational und nach Nutzenkalkül berechnende „Bildungsinvestor“ („homo oeconomicus“) (vgl. Bremer 2004, S. 192).

Wenn in Bildung investiert wird, bedarf es auch der gesellschaftlichen Anerkennung der Abschlüsse. Gerade in diesem Zusammenhang stellt die Göttinger Studie eine bemerkenswerte Schlussfolgerung an: *„Die Erwachsenenbildung, deren Grundprinzip jedem ständischen Privileg strikt zuwider ist, leistet dennoch dem altersständischen Bildungsprivileg entscheidend Vorschub durch ihre betonte Abstinenz in der Erteilung von Zeugnissen und Abhaltung von Prüfungen“* (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1973, S. 206). Dadurch komme es zu einer *„Fortwirkung der alten ständischen Tradition [...] nach der man sich Bildungsgrade eben ordnungsgemäß nur in der Jugend erwirbt oder nie“* (ebd.). Eine Problematik, die seither in der Erwachsenenbildung nichts an Relevanz verloren hat.

Mit der dritten großen AdressatInnenstudie der 1950er bis 1970er Jahre, der „Oldenburger“ Studie (siehe Schulenberg/Loeber/Loeber-Pautsch 1979), wurden schließlich die sozialdemographischen Merkmale der Teilnehmenden an Weiterbildungen noch differenzierter ausgearbeitet. Stärker als zuvor wurden dabei ihre *„grundlegenden sozialen Lebensbedingungen“* (ebd., S. 13) mit den Praktiken ihrer Weiterbildungsteilnahme und Nichtteilnahme in Zusammenhang gebracht (vgl. ebd., S. 247ff.). Gleichzeitig entwickelte sich im politischen Diskurs der LLL-Ansatz, der von da an die Frage der Weiterbildung, aber auch der sozialwissenschaftlichen Perspektive darauf grundlegend ändern wird.

Lebenslanges Lernen – lebenslang teilnehmen?

Mit den 1970er Jahren eroberte das neue Konzept des „Lebenslangen Lernens“ (LLL) die Erwachsenenbildung. Ursprünglich im Kontext eines humanistisch-aufklärerischen Bildungsbegriffs angesiedelt, wandelte sich das Lebenslange Lernen zunehmend zu einem wirtschafts- und wettbewerbsorientierten

Qualifizierungsbegriff. Maßgeblich war dabei die Übernahme und Bedeutungsverschiebung durch die OECD sowie die Europäische Union (siehe Pongratz 2006). Bis heute übt der LLL-Begriff einen wesentlichen externen Impuls auf das Feld der Erwachsenenbildung aus. Das Entkoppeln der Bildungsbiographien vom Lebensalter wird als Chance betrachtet, die eigene Position gegenüber dem schulischen Feld stärken zu können. Gleichzeitig muss konstatiert werden, dass noch heute die im ersten Bildungsweg erworbenen Bildungstitel größere gesellschaftliche Anerkennung erfahren als später erworbene.

Das Konzept des lebenslangen Lernens veränderte auch maßgeblich die öffentliche Sichtweise von Lernen. Die Frage, ob Bildung nur für bereits Gebildete sinnvoll sei, stellte sich nicht mehr. Lernen galt für jede/n nicht mehr nur als wertvoll; sondern war über das ganze Lebensalter notwendig geworden. Die ursprüngliche Chance zur Weiterbildung wich einem „kategorischen Imperativ“.

Es ist kein Zufall, dass diese Diskussion, wie Uwe Bittlingmayer (2005) hervorragend ausarbeitet, eng mit dem ebenfalls in den 1970er Jahren beginnenden Konzept der Wissensgesellschaft (siehe Bell 1975) zusammenhängt. In der Vorstellung einer zunehmend wissensbasierten Gesellschaft müssen sich Personen stets weiterbilden, um nicht den gesellschaftlichen Anschluss zu verlieren. Welchen Einfluss dies auf die einzelnen Personen ausüben kann, erforscht seit den 1980er Jahren die Biographieforschung in den Bildungswissenschaften.

Lernen als Notwendigkeit?

In der bildungswissenschaftlichen Kritik wird der Diskurs zum lebenslangen Lernen häufig mit dem postulierten Übergang von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft (siehe Deleuze 1993) und dem Konzept der Pädagogisierung geführt (siehe Ribolits/Zuber 2005). Sozial bedingte Krisen werden dabei auf individuelle Defizite zurückgeführt, denen auch individuell – durch Lern- und Bildungsprozesse – begegnet werden soll. Das neue Idealbild ist

ein/e „ArbeitskraftunternehmerIn“ (Voß/Pongratz), der/die sich regelmäßig weiterbildet und sich dadurch fit, erfolgreich und „flexibel“ (Sennett) neuen „Herausforderungen“ stellt. Ein Beispiel findet sich im Umgang mit Arbeitssuchenden und dem Übergang von einer aktiven zu einer aktivierenden Arbeitsmarktpolitik. Ganz dem hegemonialen Kurs entsprechend, sollen Arbeitssuchende vor allem durch Schulungen und Kurse fit gemacht und „aktiviert“ werden.

Auch in der Andragogik spiegelte sich dieser gesellschaftliche Wandel wider. So nahm ein theoretischer Zugang mit dem Namen „pädagogischer Konstruktivismus“ oder „Ermöglichungsdidaktik“ für einige Zeit großen Raum ein. Mit den Worten der beiden wichtigsten Vertreter dieses Zugangs lautet dessen Ausgangsposition folgendermaßen: *„Die Menschen müssen heute mit sich, ihren Identitätskrisen und ihren Zukunftsängsten alleine zurechtkommen. [...] Wenn es Dir schlecht geht, liegt es an Deiner Wirklichkeitskonstruktion“* (Arnold/Siebert 1995, S. 23). Dabei wird, wie Helmut Bremer mehrfach zeigt, von *„starken, selbstbewussten, souveränen, nach Selbstentfaltung oder Erfolg strebenden Akteuren und Lernern“* ausgegangen, *„für die soziale Begrenzungen eine untergeordnete Rolle spielen. [...] In der sozialen Praxis der oberen Klassen ist dies nicht selten verbunden mit einem Blick auf die unteren Klassen, der dort vor allem Defizite ausmacht. [...] Dabei wird leicht übersehen, dass die eigene Haltung auf einer privilegierten Position beruht“* (Bremer 2004, S. 195f.).

Die Arbeiten von Dirk Axmacher (1990), später Axel Bolder und Wolfgang Hendrich (2000) bis hin zu Daniela Holzer (2017) zeigen, dass die Menschen gegenüber diesem Druck auch Widerstand setzten. NichtteilnehmerInnen werden aus dieser Perspektive nicht mehr als passive DefizitträgerInnen wahrgenommen, sondern setzen sich durch ihre Verweigerung aktiv gegen wahrgenommene Zumutungen zur Wehr. Eine Nichtteilnahme kann einer Vielzahl an Gründen unterliegen. So unterscheidet beispielsweise Peter Faulstich (2006, S. 20) institutionelle Schranken, biographische Gründe und soziale Hemmnisse. Jeder dieser Aspekte für sich, vielmehr jedoch ihre wechselseitige Verstärkung, führt dazu, dass ein/e AdressatIn letztlich nicht an Weiterbildung teilnimmt.

Dauerbrenner: Soziale Milieus und Weiterbildungsteilnahme

In den letzten Jahrzehnten zeigten die Bildungsstatistiken zwar eine gestiegene Beteiligung an Erwachsenenbildung, die sozialen Grundmuster blieben jedoch aufrecht. Es waren vor allem die Arbeiten von Pierre Bourdieu und anderen, die ab den 1970er Jahren dabei halfen, diese Starrheit in den Handlungsmustern zu erklären, was eine neue Form der Auseinandersetzung mit dem Zugang und der Teilnahme an Erwachsenenbildung ausbildete: die sozialen Milieustudien. Ganz einfach gesagt, handelt es sich bei einem „sozialen Milieu“ um Großgruppen, die aufgrund ihrer sozialen Lage ähnliche Lebensstile und Weltansichten einnehmen. Orientiert an dem Modell des sozialen Raums und der Lebensstile von Bourdieu für die französische Gesellschaft der 1960er und 1970er Jahre (siehe Bourdieu 1984) erarbeiteten in Deutschland Jörg Ueltzhöffer sowie Berthold Bodo Flaig zwei eigenständige Milieumodelle. Heute werden diese von den konkurrierenden Instituten SIGMA (Ueltzhöffer) bzw. Sinus (Flaig) vor allem für die Marktforschung kontinuierlich weiterentwickelt und aktualisiert. In der Erwachsenenbildung finden sich vor allem zwei Ansätze: die an den Sinus-Milieus orientierten Marketingkonzepte von Barz und Tippelt (2004/2008) und die an den Sigma-Milieus ansetzenden Arbeiten von Bremer (2007). Beide analysieren die spezifischen Zugänge, Bedürfnisse und Erwartungen der sozialen Milieus zur Erwachsenenbildung. Dementsprechend geht es bei der Planung und Durchführung eines Bildungsangebots darum, diese bestimmten Bedarfe zu berücksichtigen, um, wie es in der Strategie zum Lebenslangen Lernen so schön heißt, „den Lernenden in den Mittelpunkt“ zu stellen.

Ausblick: Herausforderungen der Teilnahmeforschung

Heute haben wir die vergleichsweise komfortable Situation, auf detaillierte empirische Daten zum Weiterbildungsverhalten der österreichischen Bevölkerung zugreifen zu können. Gleichzeitig stehen der Teilnahmeforschung noch eine Reihe an Herausforderungen bevor. Drei Aspekte sind dabei m.E. besonders hervorzuheben: die Validität der

empirischen Verfahren, die heterogenen Logiken der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme sowie die Expansion an Lernformen und -möglichkeiten.

Validität der empirischen Verfahren

Misst die Teilnahmeforschung tatsächlich die reale Teilnahme? Bei formalen Lernprozessen dürfte dies zutreffen, beim non-formalen Lernen schon weniger und beim informellen Lernen gibt es eindeutig noch einiges zu tun. Ein Beispiel: Nach dem Adult Education Survey (AES) von 2011/12 nehmen 41,8% der 25- bis 64-Jährigen an keinen „Bildungs- oder Lernaktivitäten“ teil (vgl. Statistik Austria 2013, S. 18), also weder am formalen, non-formalen wie auch informellen Lernen. Bedenkt man, dass letzteres u.a. *„Lernen von Familienangehörigen, vom Freundeskreis, von Kolleginnen bzw. Kollegen, Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften, Lernen über Fernsehen, Radio oder Videofilme, Lernen mit Hilfe des Computers“* (ebd., S. 59) umfasst, erscheint dieser Prozentsatz ausgesprochen unrealistisch. Die Ergebnisse scheinen hier stark von der Fragestellung abzuhängen, denn 2007 war bei den 25- bis 64-Jährigen noch ein Anteil von 75,7% für informelles Lernen erhoben worden, indessen es 2011/12 bei einer geänderten Fragestellung nur noch 28% (vgl. ebd., S. 21) waren. Im Mikrozensus 2003 waren es alleine 59%, die angegeben hatten, sich in den letzten 12 Monaten mittels Bildungssendungen im TV informell weitergebildet zu haben (vgl. Statistik Austria 2004, S. 71).

Damit sagen diese Zahlen weniger etwas über die realen Praktiken des informellen Lernens aus als über die Unterschiede in der Wahrnehmung von Lernen. In einer Sekundärdatenanalyse des Adult Education Survey von 2007 konnten Michael Fischer und ich zeigen, dass Personen mit höheren Schulabschlüssen informelles Lernen viel stärker als Lernen wahrnehmen als andere (siehe Erler/Fischer 2012). Damit positionieren sich Personen mit geringeren schulischen Abschlüssen, entgegen ihrer realen Praxis, unbewusst selbst als „Nichtlernende“.

Wer tagtäglich mit den Begriffen und Definitionen des Lebenslangen Lernens arbeitet, blendet oft aus, dass viele Menschen keinerlei Begriff vom „informellen Lernen“ haben und selbst „non-formales

Lernen“ nicht von jeder/m als Bildungsaktivität gesehen wird. Lernen ist noch immer für einen nicht unerheblichen Teil der Bevölkerung gleichgesetzt mit schulischem Frontalvortrag und abschließender Prüfung. Wenn nun von den Befragten „Lernen“ so unterschiedlich wahrgenommen wird, kann eigentlich aus den vorhandenen Zahlen nicht abgeleitet werden, wie die Lernteilnahme außerhalb des formalen und zum Teil des non-formalen Bereichs tatsächlich stattfindet.

Heterogene Logiken der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme

So breit und heterogen das Feld der Erwachsenenbildung ist, so umfangreich sind auch die Intentionen, daran teilzunehmen. Ganz allgemein können wir mit Klaus Holzcamp (1995) zwei große Zugänge unterscheiden. Wenn ein Subjekt auf eine Diskrepanzerfahrung zwischen dem eigenen Willen, der Absicht und der Fähigkeit stößt, kurz gesagt, wenn das individuelle Können nicht ausreicht, um ein Problem zu lösen, kann das Subjekt eine Lernschleife einlegen, die schließlich dazu führt, die ursprüngliche Handlungsproblematik zu lösen (vgl. Holzcamp 1995, S. 445ff.). Dieses expansive Lernen entspricht sicherlich dem Idealbild des Lernenden. Holzcamp beschreibt jedoch auch noch das defensive Lernen, bei dem es in erster Linie darum geht, einer Beeinträchtigung der Lebensqualität entgegenzuwirken. Beispielsweise besucht ein Arbeitssuchender einen vorgeschriebenen AMS-Kurs, um den Fortbezug des Arbeitslosengeldes sicherzustellen.

In der Realität finden sich Lernpraktiken, die beide Aspekte umfassen. Das kann von der Erlangung eines Tauch- oder Segelscheins bis hin zum Nachweis des Besuchs einer verpflichtenden Weiterbildung in einer Reihe an Berufen liegen. Neben diesen allgemeinen Zugängen unterscheidet sich die Teilnahme auch dahingehend, ob für den

beruflichen oder privaten Bereich gelernt werden soll. Wesentlich ist auch, in welchem Umfang die potentielle Weiterbildungsteilnahme erfolgt: So lässt sich der Besuch eines Abendvortrags kaum mit einem mehrsemestrigen Lehrgang vergleichen. Dementsprechend heterogen stellt sich die Anbieter- und Angebotsstruktur dar.

Expansion an Lernformen und -möglichkeiten

Die Möglichkeiten zu lernen, sind heute wohl so groß wie nie zuvor und nehmen vor allem durch die Digitalisierung in hohem Tempo zu. Noch vor einigen Jahren war es kaum vorstellbar, welche Möglichkeiten Angebote wie Internetdiskussionsforen, Internetlexika, Podcasts und Online-Videos, wie youtube, bieten werden. Wir wissen eigentlich noch sehr wenig über die Lernpraktiken durch diese neuen Angebote. Gleichzeitig ist zu vermuten, dass sie bereits eine der wichtigsten Lernquellen darstellen. In jedem Fall können wir davon ausgehen, dass sie dies für die zukünftigen Generationen sein werden. Erste Forschungsansätze finden sich dazu in den Kommunikationswissenschaften, die stärker in die Erwachsenenbildungsdebatte einbezogen werden sollten.

Ausgangsfrage bleibt die gleiche

Wie können wir diese unterschiedlichen Zugänge, Logiken und Angebote überhaupt erfassen und entsprechend analysieren? Schließlich stellt sich die Ausgangsfrage von vor 120 Jahren noch immer: Was kann getan werden, damit diese zahlreichen neuen Lernmöglichkeiten für möglichst alle offenstehen und auch eine entsprechende Qualität gewährleistet wird. Zweifelsohne, die Erwachsenenbildung, aber auch die Teilnahmeforschung stehen vor spannenden, neuen Herausforderungen.

Literatur

- Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995):** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Axmacher, Dirk (1990):** Widerstand gegen Bildung. Wiesbaden: Deutscher Studienverlag.
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004/2008):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 3 Bände. Bielefeld: wbv.
- Bell, Daniel (1975):** Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt am Main: Campus.
- Bittingmayer, Uwe (2005):** „Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung. Konstanz: UVK.
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000):** Fremde Bildungswelten. Opladen: Leske + Budrich.
- Born, Armin (2010):** Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 231-242.
- Bourdieu, Pierre (1984):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (2004):** Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim: Juventa, S. 189-213.
- Bremer, Helmut (2007):** Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Juventa: Weinheim.
- Deleuze, Gilles (1993):** „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“ (1990). In: Ders.: Unterhandlungen 1972–1990. Frankfurt: Suhrkamp.
- Erler, Ingolf/Fischer, Michael (2012):** Teilnahme und Nichtteilnahme an der Erwachsenenbildung. Wien: oieb.
- Faulstich, Peter (1981):** Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Faulstich, Peter (2006):** Lernen und Widerstände. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernwiderstände. Hamburg: VSA.
- Gruber, Elke (2009):** Auf der Spur... Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf> [Stand: 2018-04-29].
- Holzer, Daniela (2017):** Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.
- Holzkamp, Klaus (1995):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.
- Pongratz, Ludwig (2006):** Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, S. 162-171.
- Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hrsg.) (2005):** Pädagogisierung. Schulheft 116. Studienverlag.
- Schulenberg, Wolfgang (1957):** Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Enke.
- Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Loeber-Pautsch, Uta (1979):** Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig: Westermann.
- Statistik Austria (2004):** Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus 2003. Wien.
- Statistik Austria (2013):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien.
- Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1973):** Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke.



Foto: F. Pay

Mag. Ingolf Erler

mail@ingolferler.net
http://ingolferler.net

Ingolf Erler ist Bildungssoziologe in Wien. Er studierte Sozialwissenschaften an den Universitäten Wien und Nijmegen (NL). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen sozialer Zugang und Teilhabe an Bildung sowie soziale Ungleichheit.

On the Trail of Participation Research

Historical developments and main content

Abstract

For almost 120 years, participation research has existed and its development has often been analogous to the changing concepts of adult education. The following article aims to show, link and evaluate these strands of development in their historical sequence and their areas of emphasis in the discourse in Austria and Germany. Next, challenges currently facing participation research are discussed: the questionable validity of empirical methods, the heterogeneous logic of participation or non-participation as well as the expansion of digital forms of and opportunities for learning. People with more schooling are much more aware of informal learning as learning than people with less schooling, who unconsciously identify themselves as “non-learners” despite their actual experience. In light of the explosion in digital learning opportunities, the author explains, the same basic question arises that did 120 years ago: What can be done so that these learning opportunities are open to as many people as possible while a certain level of quality is guaranteed? (Ed.)

Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in „Bildungsaufstiegen“

Helmut Bremer und Christel Teiwes-Kügler

Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2018): Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in „Bildungsaufstiegen“.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Bildungsaufstieg, Weiterbildungsteilnahme, Höherqualifizierung, Gesellschaftsbilder, Berufsfelder, Meritokratieverständnis, Habitus

Kurzzusammenfassung

„Bildungsaufstiege“ im Sinne angestrebter Höherqualifizierungen sind ganz unterschiedlich in biographische Entwürfe und Erfahrungen eingebunden und können den Charakter der Abwehr von Deklassierungsgefahren bzw. des Gewinns von gesellschaftlicher Respektabilität haben. Diesen Befund gibt der vorliegende Beitrag anhand dreier exemplarisch ausgewählter Fallbeispiele. In einer qualitativ-empirischen Studie (2012-2015) waren hierfür Teilnehmende längerfristiger Weiterbildungen in verschiedenen Berufsfeldern befragt worden. Dabei stand die Verknüpfung von Weiterbildungsteilnahme, biographischen Entwürfen und Gesellschaftsbildern im Zentrum. Wesentliche Schlussfolgerung der beiden AutorInnen: „Ob sich das Aufstiegsversprechen der Weiterbildung für die jeweils in den Kursen Verbliebenen einlösen lassen wird, können wir nicht sagen. Aber in fast allen ausgewählten Gruppen hat Weiterbildung subjektiv neue Lebensentwürfe und berufliche Optionen eröffnet, was im Fall des Bildungserfolgs mit einem Gewinn an Selbstbewusstsein und Handlungsfähigkeit einhergeht, sodass weitere Aufstiegswege möglich erscheinen.“ Abschließend wird eine verstärkte Selbstreflexion der Weiterbildungseinrichtungen angemahnt, um nicht einseitig Personen zu privilegieren, die eine Disposition für individuelle Leistungskonkurrenz und Durchsetzung mitbringen. Vielmehr gelte es Konzepte zu entwickeln, die einem breiteren Spektrum sozialer Milieus die Möglichkeit zu sozialer Mobilität und emanzipatorischer Weltverfügung eröffnen. (Red.)

Weiterbildung, Gesellschaftsbild und Widersprüchlichkeiten in „Bildungsaufstiegen“

Helmut Bremer und Christel Teiwes-Kügler

Weiterbildungsphasen stellen ein biographisches Moratorium dar, in dem grundlegende Weichen hinsichtlich des Lebensentwurfs neu gestellt werden können auch im Hinblick auf eine angestrebte Verbesserung der sozialen Lage. Solche biographischen Prozesse folgen nicht nur individuellen Überlegungen und Entscheidungen, sondern sind von gesellschaftlich-politischen Ordnungsvorstellungen und Orientierungsmustern unterlegt. Diese Ordnungsvorstellungen fassen wir als „Gesellschaftsbilder“. Sie hängen selbst mit der strukturellen Ordnung zusammen, strukturieren aber wiederum auch die Praxis, d.h., dass auch die Weiterbildungs- und Lernpraxis durch Habitus und Gesellschaftsbild vorstrukturiert sind.

Selektion – Kompensation – Ermöglichung?

Dass die Auswahlprozesse im Bildungswesen in hohem Maße von sozialer Selektivität durchdrungen sind, ist hinlänglich bekannt. Auch auf die Mechanismen, durch die sich soziale Ungleichheit in Bildungungleichheit übersetzt und sich die soziale Ordnung tendenziell reproduziert, ist immer wieder hingewiesen worden (siehe Bremer/Lange-Vester 2015). Gleichwohl sind in den letzten Jahren vermehrt Studien durchgeführt worden, die sich Bildungsaufstiegen widmen und gewissermaßen das Typische im Untypischen aufzudecken versuchen (siehe El Mafalaani 2012; Miethe et al. 2015; Spiegler 2015).

Unklar ist dabei, inwiefern Bildungsaufstiege auch zu sozialen Aufstiegen führen, ob also der Erwerb höherer Bildungsabschlüsse auch die vertikale Mobilität in eine andere Klasse oder in ein anderes

soziales Milieu nach sich zieht. Gleichwohl ist deutlich, dass es sich bei Bildungsaufstiegen zumeist um langfristige Prozesse handelt, bei denen die Akteurinnen und Akteure vielfältige Akkulturations- und Transformationsprozesse zu bewältigen haben.

Für die Erwachsenenbildung ist die Intention, durch Bildungsanstrengungen zur Verbesserung der sozialen Lage beizutragen, geradezu konstitutiv (gewesen). Dem steht die Realität der „doppelten Selektivität“ (Faulstich) gegenüber: Weiterbildung kompensiert nicht, sondern verstärkt die Selektivität des Bildungswesens eher noch. Die *„Bildungskumulation privilegierter sozialer Milieus setzt sich ungebrochen fort“* (Faulstich 2003, S. 650; siehe auch Bremer 2017). Offensichtlich lassen sich früh eingestellte (bildungs-)biographische Weichenstellungen nur begrenzt korrigieren.

Weiterbildung, Habitus und Gesellschaftsbild

Die Untersuchung, auf die wir uns im Folgenden beziehen, hat an dieser Stelle angesetzt. Befragt wurden Teilnehmende längerfristiger und in Vollzeitform organisierter Weiterbildungen, also Teilnehmende von Umschulungen, nachholender Erstausbildung und nachholenden Schulabschlüssen (siehe Bremer et al. 2015).¹ Wir gingen davon aus, dass solche Weiterbildungsphasen ein biographisches Moratorium darstellen (siehe Zinnecker 2000), in dem grundlegende Weichen hinsichtlich des Lebensentwurfs neu gestellt werden können auch im Hinblick auf eine angestrebte Verbesserung der sozialen Lage, also einen sozialen „Aufstieg“. Unsere Annahme war weiterhin, dass solche biographischen Prozesse nicht nur individuellen Überlegungen und Entscheidungen folgen, sondern von gesellschaftlich-politischen Ordnungsvorstellungen und Orientierungsmustern unterlegt sind.

Solche Ordnungsvorstellungen fassen wir als „Gesellschaftsbilder“, die sich im Anschluss an Heiner Popitz, Hans Paul Barth, Ernst August Jüres und Hanno Kesting (1957) als Dispositionen, (implizite) Vorstellungen und Klassifizierungen verstehen lassen, auf deren Grundlage die gesellschaftliche Ordnung und die eigene Positionierung darin gedeutet und bewertet werden. Als solche Interpretationsschemata gehen Gesellschaftsbilder über den unmittelbaren Erlebnisbereich hinaus und schließen eine Erklärungslücke zwischen individueller Erfahrung und vermittelt erfahrenen komplexen gesellschaftlichen Zusammenhängen.

Mit Bezug auf das Habituskonzept Pierre Bourdieus (1987) können Gesellschaftsbilder als grundlegende, im Habitus verankerte gesellschaftliche Ordnungs- und Teilungsprinzipien verstanden werden. Wichtig für den hier thematisierten Kontext ist dabei: Gesellschaftsbilder erweisen sich als handlungsrelevant. Sie hängen selbst mit der strukturellen Ordnung zusammen, strukturieren aber wiederum auch die Praxis, d.h., dass auch die Weiterbildungs- und

Lernpraxis durch Habitus und Gesellschaftsbild vorstrukturiert sind.

Qualitativer Längsschnitt

Um den Zusammenhängen von Gesellschaftsbild und Weiterbildung empirisch nachzugehen, haben wir Teilnehmende von Weiterbildungsprogrammen in verschiedenen Berufsfeldern (allgemeinbildende, technisch-handwerkliche, informationstechnologische, pädagogische, pflegerische u. kaufmännische Berufe; vgl. Bremer et al. 2015, S. 68ff.) mit dem qualitativen Verfahren der „Gruppen“- oder „Lernwerkstatt“ untersucht.² Die Teilnehmenden kamen mehrheitlich aus mittleren und unteren sozialen Lagen. Da uns mögliche Veränderungen von biographischen Entwürfen und Gesellschaftsbildern interessierten, haben wir die Teilnehmenden zweimal – zu Beginn und am Ende der Weiterbildung – befragt.

Zugänglich wurden Gesellschaftsbilder beispielsweise durch im empirischen Material sichtbar werdende Gerechtigkeits- und Solidaritätsvorstellungen, Wahrnehmungen zur gesellschaftlichen Struktur und Hierarchie und deren Zustandekommen, durch den gesellschaftlichen Stellenwert, der Bildung zugewiesen wurde, oder auch durch Haltungen zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. Auch die für mögliche Aufstiegs- oder Mobilitätsprozesse wichtige Frage, als wie veränderbar, durchlässig und mobil die Gesellschaft wahrgenommen wird, ist Teil des Gesellschaftsbildes (vgl. hierzu ausführlich Bremer et al. 2015, S. 41).

In der eingefügten Übersicht (siehe Tab. 1) sind die Gesellschaftsbilder komprimiert dargestellt; dabei wird das jeweilige zentrale Prinzip hervorgehoben, nach dem die Gesellschaft in der Perspektive der Befragten „funktioniert“ und strukturiert ist. Die Wahrnehmung, in einer Leistungsgesellschaft zu leben, bestand in allen Untersuchungsgruppen, gleichwohl wurde Leistung nicht als das alleinige, die gesellschaftliche Struktur bestimmende Prinzip

1 Die Studie wurde von April 2012 bis September 2015 an den Universitäten Hamburg und Duisburg-Essen durchgeführt und von der Hans-Böckler-Stiftung finanziert. Wir beziehen uns in diesem Beitrag hauptsächlich auf Ergebnisse des Duisburg-Essener Projektteils.

2 Ausführlich zum empirischen Vorgehen vgl. Bremer et al. 2015, S. 39ff.

Tab. 1: Rekonstruierte Gesellschaftsbilder und zugehöriges Strukturierungsprinzip

Gesellschaftsbild	Dominantes Strukturierungsprinzip
Gesellschaft als Meritokratie	Individuelles Leistungsprinzip; in unterschiedlicher Weise verbunden mit Vorstellungen von Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit
Gesellschaft als Konkurrenzverhältnis	Wettbewerbs- und Durchsetzungsprinzip; zum Teil verbunden mit sozialdarwinistischen Vorstellungen
Gesellschaft als Dichotomie und Ausbeutungsverhältnis	Herrschaftsprinzip; zum Teil verbunden mit Vorstellungen von Ohnmachts- und Handlungsunfähigkeit, zum Teil mit individuellen Aufstiegsstrategien
Gesellschaft als Statushierarchie	Statusprinzip; hohe symbolische Bedeutung zertifizierter Bildungs- bzw. Berufsabschlüsse für gesellschaftlichen Status
Gesellschaft als Maschine	Evolutionsprinzip; gesellschaftliche Entwicklung und Beschleunigung, auf die man keinen Einfluss hat und denen man allenfalls mit individualistischen Handlungsstrategien begegnen kann
Gesellschaft als Solidargemeinschaft	Fürsorgeprinzip; Erfahrung einer solidarischen Gesellschaft, in der es Unterstützung gibt für sozial Schwächere; zugleich wird die Gesellschaft gegenwärtig als entsolidarisiert wahrgenommen

Quelle: Eigene Darstellung

angesehen. Vielfach wurde die Meritokratie unterschiedlich in Gesellschaftsbilder eingebunden (z.B. indem ständische Mechanismen der Privilegierung oder Benachteiligung qua Herkunft oder Geschlecht als wirksamer erachtet wurden, Leistung mit individueller Konkurrenz- und Durchsetzungsfähigkeit verknüpft wurde oder aber die eigene soziale Lage und Position innerhalb dichotomer Herrschaftsverhältnisse als nicht veränderbar erschien). Insgesamt zeigten sich dabei Zusammenhänge zwischen dem Gesellschaftsbild und dem Habitus bzw. der Milieuzugehörigkeit der Teilnehmenden.

Drei exemplarische Fallstudien

Insgesamt wurden im Rahmen der Untersuchung im Essener Projektteil neun verschiedene Weiterbildungsgruppen befragt (vgl. Bremer et al. 2015, S. 74). Drei Gruppen stellen wir im Folgenden näher vor; sie machen besonders gut deutlich, wie verschiedenen Weiterbildung in Prozesse sozialer Mobilität eingebunden sein kann. Auf den ersten Blick geht es hier immer um einen „Bildungsaufstieg“ in dem Sinne, dass eine Höherqualifikation stattfindet bzw. angestrebt wird. Im Kontext der gesamten Lebenssituation wird jedoch deutlich, dass die Weiterbildungsteilnahme unterschiedlich in biographische Entwürfe und Erfahrungen eingebunden ist und

auch der Abwehr von Deklassierungsgefahren bzw. dem (Rück-)Gewinn von gesellschaftlicher Respektabilität geschuldet sein kann.

Kampf um Anerkennung und Respektabilität: die Gruppe „HauptschülerInnen“

An der ersten Gruppenwerkstatt der Gruppe „HauptschülerInnen“ nehmen fünf Frauen und ein Mann teil (zwischen 22 und 41 Jahre alt, unterschiedliche Nationalitäten). Die Frauen haben ein bis drei Kinder und sind überwiegend alleinerziehend. Die Teilnehmenden wollen durch die Bildungsmaßnahme einen in Deutschland anerkannten Schulabschluss erwerben. Sie gehen anschließend für ein halbes Jahr in einen beruflichen Ausbildungsvorkurs, der bei guten schulischen Leistungen zu einer zweijährigen Ausbildung verlängert werden kann. Fast alle waren zuvor in unterschiedlichen, oft schlecht bezahlten, angelernten Jobs tätig und in der Regel vor der Weiterbildung auf staatliche Transferleistungen angewiesen.

Ausgangssituation: Befreiung aus Abhängigkeiten

Die Lebenssituation der Teilnehmenden ist von materiellen Beschränkungen und Erfahrungen erzwungener Hilfsbedürftigkeit und Abhängigkeit geprägt. Die Frauen der Gruppe fühlen sich zudem als Asylbewerberinnen sozial deklassiert und in

ihren Entscheidungs- und Handlungsspielräumen stark eingeschränkt: „Und wenn man als Asylant hierher kommt, darfst du gar nichts, kannst du auch nichts“ (erste GW „HauptschülerInnen“, S. 22).³ Ein starkes Motiv für die Kursteilnahme ist daher das Streben nach Würde, Selbstbestimmung, Unabhängigkeit und der Wunsch nach einem geordneten, respektablen Leben: „Manchmal verlierst du dein Selbstbewusstsein. (...) wenn ich mein Geld selber verdien, dann kann ich für mich selber entscheiden, (...) wenn du nicht für dein Leben selber bestimmen kannst, ist die Frage, wer bist du? Du bist nix“ (ebd., S. 40).

Sowohl der fehlende Schulabschluss als auch der Migrationshintergrund führen aus Sicht der Frauen dieser Gruppe zu Entmündigung, Macht- und Wehrlosigkeit. Einige haben in Zusammenhang mit der Vergabepaxis von Bildungsgutscheinen demütigende Erfahrungen mit Jobcentern und Arbeitsagenturen gemacht: „Ja, manche sitzen da auch, als würden die gerade über dich regieren und sind über dir“ (ebd., S. 42; vgl. hierzu auch Teiwes-Kügler 2017, S. 372ff.). Vielfach geht es ihnen auch um Unabhängigkeit von männlichen Herrschaftsansprüchen (der Ehemänner, Partner oder Väter).

Vor diesem Hintergrund stellt der Kursbesuch einen Neubeginn dar und erscheint als Befreiung aus institutionellen und persönlichen Abhängigkeiten. Darüber hinaus soll durch den Kurs Versäumtes nachgeholt werden. Das ist zum einen der Bildungsabschluss; zertifizierte Bildung und Ausbildung erscheinen als Schlüssel für Integration und verdiente gesellschaftliche Anerkennung. Zum anderen möchten die Frauen für ihre Kinder Vorbild sein und diese auf ihrem Lebens- und Bildungsweg unterstützen können. Solidarität und Gemeinschaft haben im Kurs einen hohen Wert. Die Teilnehmenden stützen sich dadurch gegenseitig in ihren Bildungsbemühungen.

Habitus und Gesellschaftsbild

Trotz der Herkunft aus unterschiedlichen Ländern ist den Befragten die Orientierung an Leistung und

Eigenverantwortlichkeit sowie das Streben nach Unabhängigkeit gemeinsam. Der Blick auf die deutsche Gesellschaft erfolgt aus einer vergleichenden Perspektive zur Herkunftsgesellschaft. Daraus ergibt sich für alle Befragten zunächst einmal das positive Bild einer geordneten, sicheren und solidarischen Gesellschaft, in der Rechtsstaatlichkeit, Frieden, soziale Sicherungssysteme und Bildungschancen vorhanden sind. Alle Teilnehmenden gehen mehr oder weniger von einer meritokratisch strukturierten Gesellschaft aus, in der durch individuelle Leistung und Bildungsanstrengungen gesellschaftliche Integration, Aufstieg und Teilhabe erreicht werden können. Die meritokratischen Vorstellungen sind jedoch dadurch gebrochen, dass gleichzeitig ein gesellschaftliches Herrschaftssystem wahrgenommen wird, in dem Merkmale wie soziale und ethnische Herkunft, Geschlecht und Religion (Kopftuch) als strukturierende Kategorien wirksam sind und zu Erfahrungen sozialer Chancenungleichheit und Benachteiligung führen. Das Leben wird weitgehend als Kampf wahrgenommen, in dem sich die weiblichen Befragungspersonen als Frauen nichtprivilegierter sozialer Milieus und als Migrantinnen behaupten müssen. Sie gehen aber davon aus, die eigene soziale Lage und Position und die ihrer Kinder verbessern zu können. Wahrgenommen wird außerdem eine Gesellschaft, in der Bildungs- und Berufstitel das gesellschaftliche Ansehen bestimmen.

Entwicklungsprozess: Veränderungen und Beharrlichkeiten

An der zweiten Erhebung nehmen nur noch zwei Frauen aus der ursprünglichen Gruppe teil; sie haben eine zweijährige Ausbildung finanziert bekommen. Beide haben die Hauptschule mit sehr guten Noten abgeschlossen und sind dadurch zu mehr Selbstwertgefühl gelangt. Es haben sich berufliche Perspektiven und Lebensentwürfe ergeben, die vorher nicht realisierbar erschienen. Allerdings erfordert der Bildungserfolg auch erhebliche Anstrengungen hinsichtlich der Alltagsorganisation. Die beiden Frauen unterscheiden sich in der Einschätzung, inwiefern der „Bildungserfolg“ als selbstverdient oder als Resultat glücklicher Umstände zu sehen

³ Die mit Video und Tonband aufgezeichneten Gruppenwerkstätten (GWs) wurden im Wortlaut verschriftlicht. Bei den im Folgenden kursiv gestellten Zitaten handelt es sich um Originalaussagen der Untersuchungspersonen aus den Transkripten der GWs.

ist. Entsprechend wird die Gesellschaft als sozial, verlässlich und offen für Aufstiegswege wahrgenommen oder als tendenziell unveränderbar, was dann die Vorstellung mit einschließt, die eigene soziale Lage und Position durch Weiterbildung kaum verändern zu können.

Aufstieg in eine Führungsposition: die Gruppe „Pflegedienstleitung“

Bei diesem Beispiel handelt es sich um eine berufliche Weiterbildung, die für eine Führungsposition im Pflegebereich qualifizieren soll. Die Gruppe besteht in der ersten Erhebung aus acht Teilnehmenden (vier Männer, vier Frauen) im Alter von 35 bis 49 Jahren. Alle haben qualifizierte Berufsausbildungen in der Alten- und Krankenpflege, können den Pflegeberuf aber aufgrund körperlicher Probleme nicht mehr ausüben oder wollen aufgrund der belastenden Arbeitsbedingungen nicht mehr in der Pflege tätig sein. Die Teilnehmenden absolvieren eine zweijährige Vollzeitqualifizierung zur Pflegedienstleitung (PDL), die als REHA-Maßnahme von den Krankenkassen finanziert wird. Angestrebt werden Leitungspositionen in Krankenhäusern oder Altenpflegeheimen, teilweise die Führung einer ambulanten Pflegedienstleistung.

Ausgangssituation: Leistung und Anerkennung

Die Teilnehmenden befinden sich in einer materiell abgesicherten und anerkannten gesellschaftlichen Position. Gleichwohl kritisieren sie die gesellschaftlichen Verhältnisse mehrheitlich als ungerecht; qualifizierte und engagierte Arbeit wird in den Augen der Befragten nicht angemessen entlohnt und Leistung nicht ausreichend anerkannt. Gefordert wird nach dem Prinzip „Leistung gegen Teilhabe“ ein gerechter Lohn für gute Arbeit. Um die Anerkennung der Berufsunfähigkeit sowie um die Finanzierung der Qualifizierung musste gekämpft werden. Auch werde Weiterbildung nicht entsprechend honoriert: *„Ich bilde mich weiter, und dann sacht mein Arbeitgeber: Schön und gut, aber bezahlen können wir dich dafür nicht“* (erste GW Gruppe „Pflegedienstleitung“, S. 18). Ganz im Gegenteil führten zusätzliche Qualifizierungen in der Praxis häufig sogar zu zusätzlichen Belastungen: *„Dir wird immer*

mehr auferlegt. Die Bildung, die du dir angeeignet hast, wird ausgenutzt“ (ebd., S. 19).

Umstellungsanforderungen durch die Höherqualifizierung

Die Teilnehmenden dieser Weiterbildung müssen sich auf eine Führungsrolle im eigenen Berufsfeld einstellen. Reizvoll erscheinen ihnen daran der Ausstieg aus der Pflege, die Erwartung von Gestaltungsmöglichkeiten (*„es besser machen“*, ebd., S. 28) und die Hoffnung auf ein höheres Einkommen. Dem stehen allerdings ernüchternde Berichte zu den beruflichen Perspektiven entgegen. Demnach werden inzwischen viele Pflegedienstleitungen über Zeitarbeitsfirmen vermittelt und besetzen wechselnde „Feuerwehrstellen“, was eine hohe berufliche wie räumliche Mobilität voraussetzt. Eine Teilgruppe antizipiert mit der zukünftigen Führungsrolle einen Rollenkonflikt bzw. das Risiko von Selbstausschöpfung und Überforderung (*„immenser Druck von allen Seiten gleichzeitig“*, ebd., S. 21). Dagegen sieht sich die andere, eher durchsetzungsbetonte Fraktion in einem Lernprozess und blickt der neuen Position gelassen-selbstbewusst entgegen. Sie erwartet durch die Weiterbildung, auf die Führungsrolle vorbereitet zu werden: *„Dafür bist du hier, um genau das in der Weiterbildung, in diesen zwei Jahren zu lernen“* (ebd., S. 22).

Habitus und Gesellschaftsbild

Die Gruppe ist durchgängig leistungsorientiert und vertritt ein meritokratisches Gesellschaftsbild, das allerdings dadurch gebrochen ist, dass Weiterbildung und Leistung in der Wahrnehmung der Befragten nicht in erwarteter Weise anerkannt und honoriert werden. Unterschiede bestehen dann darin, ob diese Leistungsorientierung mit individueller Konkurrenz und Durchsetzung gegen andere oder mit gemeinschaftlich-solidarischen Haltungen zusammengeht. Eine Teilgruppe agiert (auch im Weiterbildungskurs) individualisiert und konkurrenzbetont. Sie zeigt sich durchsetzungsstark und konfliktbereit, will führen und leiten und tritt dominant in der Gruppenwerkstatt auf. Sie befürwortet gesellschaftliche Leistungskonkurrenz, sieht sich den Anforderungen gewachsen, Freiheit und Verantwortung der/des Einzelnen werden

betont. Die zweite Teilgruppe tritt eher bescheiden und zurückhaltend auf, ist harmoniebetont und gemeinschaftlich-kollegial orientiert. Teilweise wird befürchtet, aus Verbundenheit mit dem Pflegepersonal durch die Leitungsposition in einen persönlichen Konflikt zu geraten. Diese Teilgruppe wünscht sich mehr gesellschaftlichen Zusammenhalt und hält vorläufig an der Vorstellung von einer anzustrebenden solidarischen Gesellschaft fest, auch wenn die Realität anders wahrgenommen wird.

Entwicklungsprozess: Veränderungen und Beharrlichkeiten

An der zweiten Diskussion nehmen nur noch vier der acht Personen aus der ersten Befragungsgruppe teil (zwei Frauen und zwei Männer); die Teilnehmenden der gemeinschaftsbetonten Teilgruppe haben den Kurs verlassen. Es habe ihnen an Eigenverantwortlichkeit, Disziplin und Anpassungsbereitschaft gefehlt: „*Also selber Schuld wirklich*“ (zweite GW Gruppe „Pflegedienstleitung“, S. 7). Das an individuelle Konkurrenz und Durchsetzung gekoppelte meritokratische Gesellschaftsbild hat sich in der verbliebenen Teilgruppe durch die Weiterbildung verstärkt: „*Die Mission ist das Ziel, Schwund gibt's immer*“ (ebd., S. 8). Heftig kritisiert wird dagegen die aus ihrer Sicht ungenügende Qualität der Ausbildung („*Ich bin schwer enttäuscht*“, ebd., S. 19). Besonders verbittert sind einige, dass sie mit der Weiterbildung keine Pflegedienstleitung in Krankenhäusern übernehmen können, weil dafür inzwischen akademische Berufsabschlüsse erwartet werden. Gleichwohl gestehen die Befragten ein, die Ausbildung nicht bereut zu haben, und sehen sich in einem selbstverändernden Lernprozess, der den persönlichen Horizont erweitert und neue Perspektiven eröffnet habe.

Abitur auf dem Zweiten Bildungsweg: die Gruppe „Kolleg“

Beim dritten Beispiel geht es wieder um das Nachholen eines Schulabschlusses; angestrebt wird die allgemeine Hochschulreife bzw. die Fachhochschulreife. Die Teilnehmenden erhoffen sich darüber einen Zugang zum Studium und ggf. zu einem akademischen Berufsabschluss mit neuen beruflichen Optionen.

Ausgangssituation: Hoffnung auf Aufstieg

Zur Gruppe „Kolleg“ gehören in der ersten Erhebung sechs Personen (vier Frauen, zwei Männer, zwischen 21 und 26 Jahren). Die Befragten haben vielfach schulische und berufliche Umwege durchlaufen. Etwa die Hälfte hat Berufsausbildungen abgeschlossen, überwiegend aber nicht in diesen Berufen gearbeitet. In Bezug auf den Kollegbesuch steht im Vordergrund, bislang Versäumtes nachzuholen („*immer schon irgendwie Abitur machen sollen*“, erste GW Gruppe „Kolleg“, S. 11), um sich nicht zuletzt aus unsicheren und unbefriedigenden beruflichen Situationen zu befreien. Bei einigen scheint es sich um eine verlängerte Adoleszenzphase zu handeln; die beruflichen und persönlichen Suchbewegungen sind noch nicht abgeschlossen.

Bei allen Befragungspersonen zeigen sich Unsicherheiten hinsichtlich der Frage, ob sie den Leistungsanforderungen am Kolleg genügen können. Die Gruppe setzt auf solidarische Handlungsmuster, um die Anforderungen zu bewältigen; Ziel ist der kollektive Erfolg: „*solidarisch alle unterwegs. (...), dass wir gemeinsam alle wieder auf das Niveau kommen (...). Es ist so ne gemeinschaftliche Sache*“ (ebd., S. 39). Allerdings gilt diese Solidarität vorwiegend nur für Gleichgesinnte, gegen weniger motivierte MitschülerInnen verlaufen Abgrenzungen.

Habitus und Gesellschaftsbild

Die Gruppe geht von einer offenen und dynamischen Gesellschaft aus und vertritt ein meritokratisches Gesellschaftsbild. Konsens besteht in der Erwartung, dass Bildungsinvestitionen belohnt werden. Eine Teilgruppe argumentiert nach dem Motto: Jede/r ist seines/ihres Glückes Schmied, habe die Chance zum Aufstieg und das eigene Schicksal selbst in der Hand. Unabhängig von der sozialen Herkunft könne durch Leistung, Wille, Anstrengung und Disziplin im Grunde (fast) alles erreicht werden. Wem dies nicht gelinge, der/die habe sich nicht genügend angestrengt. Eine andere Teilgruppe sieht herkunftsbedingte Benachteiligungen und Grenzen des Möglichen, die gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen seien nicht für alle gleich: „*Dieses Märchen von einer gesellschaftlichen Gleichberechtigung, dass man alles erreichen kann*“ (ebd., S. 24). Aber auch sie weisen der/dem Einzelnen eine

hohe Eigenverantwortung im Hinblick auf Bildungserfolge zu. Die Teilnehmenden realisieren, dass der Bildungserfolg abhängig ist von der Akkulturation eines von der Bildungsinstitution implizit geforderten asketisch-disziplinierten Habitus. Ob die Akkulturation gelingt, ist noch offen, der Glaube an die Realisierung jedoch notwendig, um am Aufstiegsstreben und an der Bildungsanstrengung festhalten zu können.

Entwicklungsprozess: Veränderungen und Beharrlichkeiten

An der zweiten Diskussion nehmen fünf Personen (vier Frauen, ein Mann) der ersten Erhebung teil. Am meritokratischen Gesellschaftsbild wird festgehalten. Im Vordergrund stehen Unzufriedenheiten. Kritisiert werden ein zu geringes Niveau und zu viel Rücksichtnahme auf langsamere KollegiatInnen („sehr verhätschelt“, zweite GW Gruppe „Kolleg“, S. 5). Mit dem Herannahen der Abschlussprüfung ändert sich nicht nur das Anforderungsniveau. Die Teilnehmenden beschreiben eine verstärkte Konkurrenz, durch die die kollegial-solidarischen Handlungsmuster verdrängt werden. Wahrgenommen wird eine Vereinzelung und es besteht die Vorstellung, sich im Einzelkampf behaupten zu müssen. Der Kampf um gute Noten schließe ein engeres Gemeinschaftsverhalten aus.

Darüber hinaus ist die Gruppe davon enttäuscht, dass es zunehmend um eine instrumentelle Wissensaneignung, die richtige Anwendung von Methodentechniken und das Erfüllen vorgegebener Arbeitsaufforderungen gehe, während inhaltliche Aspekte eines breiteren Bildungsverständnisses in den Hintergrund getreten seien. Inzwischen haben sich die meisten pragmatisch bis resignativ darauf eingestellt. Weitergefasste Erwartungen (z.B. Spaß am Lernen, Selbstverwirklichung durch Bildung, Interesse, viel mitnehmen) werden jetzt auf ein mögliches Studium verschoben.

„Bildungsaufstieg“ mit unsicherem Ausgang

Die unserer Untersuchung entnommenen Beispiele zeigen, wie unterschiedlich durch Weiterbildung

induzierte Bewegungen im sozialen Raum unterlegt sein können und wie sie dabei mit Vorstellungen gesellschaftlicher Ordnung zusammenhängen. Auf einer formalen, objektiven Ebene haben sich alle Beteiligten höher qualifiziert und insofern einen „Bildungsaufstieg“ vollzogen.

Allerdings verdeckt eine solche Betrachtung die Vielschichtigkeit und den Spannungsreichtum der Erfahrungen. Ob sich das Aufstiegsversprechen der Weiterbildung für die jeweils in den Kursen Verbliebenen einlösen lassen wird, können wir nicht sagen. Aber in fast allen ausgewählten Gruppen hat Weiterbildung subjektiv neue Lebensentwürfe und berufliche Optionen eröffnet, was im Fall des Bildungserfolgs mit einem Gewinn an Selbstbewusstsein und Handlungsfähigkeit einhergeht, sodass weitere Aufstiegswege möglich erscheinen („*Nach oben ist kein Ende, in der Hinsicht bin ich schwindelfrei*“, zweite GW Gruppe „Fachinformatiker“, S. 54). Im ersten Beispiel geht es vor allem um emanzipative und auf Selbstbestimmung ausgerichtete Bestrebungen und darum, erstmalig eine gesellschaftlich anerkannte und respektable Position zu erlangen oder diese nach sozialen Abstiegswegen wieder zurückzugewinnen. Die berufliche Höherqualifizierung in Beispiel zwei erweist sich als ambivalentes und riskantes Unterfangen zwischen hoch belasteten früheren Arbeitsbedingungen auf der einen und unsicheren beruflichen Perspektiven auf der anderen Seite. Beim dritten Beispiel eröffnet die Weiterbildung Zugang zu akademischer Bildung und damit zu völlig neuen Möglichkeitsräumen.

Wie zu erwarten, vertreten die Teilnehmenden dieser drei ausgewählten Beispielgruppen ein meritokratisches Gesellschaftsbild und hoffen darauf, dass ihre Bildungsanstrengungen gesellschaftlich belohnt werden. Erst daraus ergibt sich ein Sinn für die Bildungsinvestition. Unterschiedlich ist allerdings, wie ausgeprägt das meritokratische Gesellschaftsbild vertreten wird. Wie gesehen, ist es teilweise durchaus brüchig. Und unterschiedlich ist auch, ob die meritokratischen Vorstellungen mit einem konkurrenzbetonten Verhalten verbunden sind oder eher mit gemeinschaftlich-solidarischen Praktiken.

Die ambivalente Rolle von Weiterbildungseinrichtungen

Weiterbildungseinrichtungen kommen in diesen Prozessen einerseits als Ermöglicherinnen von emanzipativen und horizonsweiternden Erfahrungen in den Blick. Andererseits aber zeigen insbesondere die Beispiele zwei und drei, dass das Weiterbildungswesen – gewollt oder ungewollt – dazu tendiert, Personen zu privilegieren, die eine Disposition für individuelle Leistungskonkurrenz und Durchsetzung mitbringen. So wie auch sonst das Bildungswesen Lernenden meist vermittelt, Erfolg und Scheitern sich selbst zuzuschreiben, und die sozialen Mechanismen

dieser Selektion verschleiert (siehe Bremer 2016), scheinen auch Weiterbildungseinrichtungen einen „sekundären Habitus“ zu erwarten (siehe Kramer/Helsper 2010), der durch individualisierte und streng asketisch-disziplinierte Handlungsmuster gekennzeichnet ist. Davon abweichende Habitus haben weniger Chancen, durch das Nadelöhr zu schlüpfen. Es wäre wichtig für das Weiterbildungswesen, dies gründlich zu reflektieren (Stichwort: „Habitusensibilität“; siehe Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014) und Konzepte zu entwickeln, die einem breiteren Spektrum sozialer Milieus die Möglichkeit zu sozialer Mobilität und emanzipatorischer Weltverfügung eröffnen.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1987):** Sozialer Sinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (2016):** Milieu, „Passungen“ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hrsg.): Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Campus, S. 69-96.
- Bremer, Helmut (2017):** Selektive Weiterbildungsbeteiligung und (Bildungs-)Gerechtigkeit. In: Hessische Blätter für Volkskunde, Heft 2/2017, S. 115-125.
- Bremer, Helmut/Faulstich, Peter/Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (2015):** Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Baden Baden: Nomos edition sigma.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2015):** Selektionsmechanismen in Bildungsinstitutionen – theoretische Perspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in ‚exklusiven‘ Bildungsinstitutionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 69-92.
- EI-Mafaalani, Aladin (2012):** BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und Soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich, Peter (2003):** Weiterbildung. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgart (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek: Rowohlt, S. 625-660.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010):** Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Hans-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 103-125.
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2014):** Habitusensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In: Sander, Tobias (Hrsg.): Habitus-Sensibilität. Neue Anforderungen an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 177-207.
- Miethe, Ingrid/Soremski, Regina/Suderland, Maja/Dierckx, Heike/Kleber, Birthe (2015):** Bildungsaufstieg in drei Generationen. Opladen: Budrich.
- Popitz, Heiner/Barth, Hans Paul/Jüres, Ernst August/Kesting, Hanno (1957):** Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Spiegler, Thomas (2015):** Erfolgreiche Bildungsaufstiege: Ressourcen und Bedingungen. Weinheim: Beltz Juventa.

Teiwes-Kügler, Christel (2017): Vermittlungs- und Bildungspraxis der Arbeitsverwaltung. Widersprüche zu Habitus und Berufsbiographien. In: Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Epping, Rudolf (Hrsg.): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung. Wiesbaden: Springer VS, S. 365-388.

Zinnecker, Jürgen (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 36-68.



Foto: K. K.

Prof. Dr. Helmut Bremer

helmut.bremer@uni-due.de
<http://www.uni-due.de/biwi/politische-bildung/>
+49 (0)201 1832210-6031

Nach seiner Ausbildung und Tätigkeit in der Sozialen Arbeit absolvierte Helmut Bremer an der Universität Hannover ein Studium der Diplom-Sozialwissenschaften. Von 1995 bis 2003 war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Hannover und Münster in verschiedenen Forschungsprojekten tätig, u.a. zum Verhältnis der sozialen Milieus zur Kirche sowie zur Milieubezogenheit der Erwachsenenbildung. Er promovierte im Jahr 2001 an der Universität Hannover zum Themengebiet der theoretischen und empirischen Habitus- und Milieuanalyse und habilitierte sich 2005 an der Universität Hamburg mit der Arbeit „Soziale Milieus, Habitus und Lernen“. Bis zu seinem Ruf an die Universität Duisburg-Essen im Jahr 2009 übernahm er Professurvertretungen für Religions- und Kirchensoziologie in Leipzig und für Weiterbildung in Hamburg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Politische Erwachsenenbildung; (Weiter-)Bildung und soziale Ungleichheit; Habitus, Lernen und Sozialisation; Milieu- und Habitusanalyse und ihre Methoden; Gesellschaftsbildforschung.



Foto: Privat

Christel Teiwes-Kügler

teiwes-kuegler@t-online.de
<http://www.uni-due.de/biwi/politische-bildung/>
+49 (0)5138-4485

Christel Teiwes-Kügler absolvierte nach ihrer Ausbildung und Tätigkeit als Fachkrankenschwester für Intensivmedizin an der Universität Hannover ein Studium der Diplom-Sozialwissenschaften und war von 2002 bis 2015 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover und der Universität Duisburg-Essen in verschiedenen Forschungsprojekten tätig. Sie ist inzwischen freiberuflich wissenschaftlich tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildung und soziale Ungleichheit, Politische Erwachsenenbildung; Theorie und Methoden der typenbildenden Habitus- u. Milieuanalyse.

Continuing Education, Image of Society and Contradictions in “Educational Advancement”

Abstract

“Educational advancement” in the sense of aspiring for higher qualifications is integrated quite differently into biographical data and experiences and can have the character of avoiding the dangers of downward mobility and of gaining social respectability. This finding is supported by three case studies provided in this article. A qualitative, empirical study (2012–2015) surveyed participants in long-term continuing education programmes in a variety of occupational areas. The focus was on the correlation between participation in continuing education, biographical data and images of society. The main conclusion of both authors: “Whether the promise of advancement in continuing education can be kept for those remaining in the courses we cannot say. Yet in nearly all the groups selected, continuing education has opened up subjectively new ways of life and professional options, which in the case of educational achievement goes hand in hand with a gain in self-confidence and the ability to act so that further advancement paths appear to be possible.” Finally, increased self-reflection on the part of continuing education institutions is urged so that persons who have a tendency to compete and assert themselves individually are not privileged. Instead, concepts should be developed that open up the opportunity for social mobility and the expansion of one’s perspective of the world to a broader spectrum of social backgrounds. (Ed.)

Und wo liegen die Nachteile?

Ein Essay über unterbeleuchtete Seiten von Bildungszugängen und Bildungsaufstiegen

Daniela Holzer

Holzer, Daniela (2018): Und wo liegen die Nachteile? Ein Essay über unterbeleuchtete Seiten von Bildungszugängen und Bildungsaufstiegen.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Bildung, Erwachsenenbildung, Bildungszugang, Bildungsaufstieg, Benachteiligungen, Habitus, Kritische Theorie

Kurzzusammenfassung

Mittels erkenntnistheoretischer Befunde und kritischer Argumente hinterfragt dieser Beitrag die vertraute Selbstverständlichkeit, mit der aktuell die Vorteile von (Erwachsenen-)Bildung diskutiert werden. Denn die einseitige Sicht auf das „Positive“ von (Erwachsenen-)Bildung entspringt der Historie des Bildungsbegriffs selbst. „Negatives“ zu vernachlässigen, bedeutet dann, relevante Aspekte und Kritik auszublenden, insbesondere grundlegende gesellschaftliche Herrschafts- und Machtmechanismen zu verdrängen. Aufgespürt, diskutiert und skizziert werden im Beitrag individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Kehrseiten von (Erwachsenen-)Bildung sowie die vielgestaltigen Nachteile von Bildungsaufstieg und erhöhtem Bildungszugang. Dazu zählen u.a. finanzielle Engpässe, der Verzicht auf soziale Bedürfnisse, hohe emotionale Belastungen aus Diskrepanzerfahrungen in Lernprozessen, Defizit- oder Sinnlosigkeitserfahrungen bzw. Fremdheits- und Entfremdungserfahrungen. Fazit: Wenn Fragen des Bildungszugangs und des Bildungsaufstiegs anstehen, werden Benachteiligungen völlig zu Recht angeprangert und Überlegungen zu deren Beseitigung angestellt. Aber: „Negative“ Seiten dürfen nicht ausgeblendet werden. Erst deren konsequente Berücksichtigung ermöglicht neue und bedeutsame Erkenntnisse. (Red.)

Und wo liegen die Nachteile?

Ein Essay über unterbeleuchtete Seiten von Bildungszugängen und Bildungsaufstiegen

Daniela Holzer

Es ist eine vertrackte Angelegenheit: Weil unser europäisches heutiges Verständnis von Bildung seinen Ursprung in der Aufklärung hat und eng mit der Beseitigung feudaler Herrschaftsverhältnisse einherging, ist Bildung auch gegenwärtig Innbegriff von Befreiungs- und Nutzenversprechen. Damit gekoppelt ist eine doch eher ungewöhnliche Eigenheit: Sie scheint keine negativen Seiten zu haben. Von Bildung ist in öffentlichen Diskursen fast ausschließlich in der Diktion von Vorteilen die Rede und damit ist sie ein ganz besonderes Geschöpf, denn für beinahe alles in unserer Welt werden ansonsten Vor- und Nachteile thematisiert, kaum jedoch bei Bildung.

Zuweilen wird vielleicht noch darauf hingewiesen, dass Bildung und Lernen für die Einzelnen nicht nur angenehm sind, sondern auch Anstrengung erfordern können, dass in Bildungs- und Lernprozessen mögliche Diskrepanzerfahrungen und Irritationen tief in das Subjekt hineinreichen und unangenehme Emotionen und erschütternde Erkenntnisse mit sich führen können. Kritische Analysen verweisen noch deutlicher auf negative Aspekte, indem die Nutzbarkeitsorientierung, die Verengung auf Verwertbarkeit und die Unterwerfungsfunktion verurteilt werden. Sie arbeiten heraus, dass Bildung derzeit vorrangig ökonomischen und damit herrschaftsnützlichen Interessen dient und damit die problematischen Verhältnisse von Ausbeutung, Unfreiheit, Armut etc. mit hervorbringt und festigt. Solche Hinweise und Problematisierungen sind zwar überaus bedeutsam und zeigen, dass Bildung eben

nicht nur positive Seiten hat. Überaus interessant ist aber, dass dennoch eine bestimmte Grenze nicht überschritten wird. Unausprechbar bleibt: Bildung könnte auch Nachteile haben, Bildung könnte gar schädlich sein!?

Im vorliegenden Beitrag beginne ich meine Überlegungen auf einer abstrakten Ebene, indem ich Hintergründe beleuchte, weshalb solche Aussagen überhaupt irritieren, aber auch, weshalb solche Perspektiven dennoch unerlässlich sind. Zunächst erkunde ich einige Aspekte der bedeutsamen Fokussierung auf das Negativ(e), gefolgt von einigen Gedanken dazu, weshalb die Nützlichkeit und Vorteile von (Erwachsenen-)Bildung¹ weitgehend unhinterfragt für selbstverständlich genommen werden und in einem Vorteils-Monopolismus münden. Daran anschließend lassen sich dann Überlegungen zu Nachteilen von (Erwachsenen-)Bildung anstellen.

¹ Ich verwende in diesem Beitrag durchgängig diese Begriffskombination, weil die Überlegungen aus meiner Sicht nicht nur für die Erwachsenenbildung relevant sind, sondern weitgehend auf Bildung insgesamt zutreffen, wobei ich „Bildung“ sehr allgemein im Sinne des bürgerlich geprägten Bildungsbegriffs verstehe.

Unentbehrliche Blicke auf das Negativ(e)

Warum ist ein radikaler Wechsel der Perspektive auf Nachteile überhaupt angebracht? Weil Blicke auf das Negativ und das Negative in mehrfacher Hinsicht unentbehrlich sind: Allein die Irritation, die umgekehrt gedachte Phrasen erzeugen, verweist auf hegemoniale Setzungen, die es aufzubrechen und auf ihre Bedeutung und Funktion zu befragen gilt. In der Erkundung möglicher negativer Folgen lässt sich herausarbeiten, welche Gründe hinter der Positivierung stecken, welche Interessen mitverantwortlich dafür sind, dass Bildung angeblich keine Nachteile haben soll. Damit kann erkundet werden, was im vorherrschenden Diskurs über Vorteile und Chancen übersehen wird und kritische Urteile können analytisch begründet werden. Diese Blickrichtung folgt der kritisch-theoretischen Erkenntnis, dass positive Alternativen aufgrund der gesellschaftlichen Bedingtheit unseres Denkens noch nicht benennbar sind, nichtsdestotrotz aber feststellbar ist, was zu kritisieren und aus kritisch-emanzipatorischer Positionierung heraus abzulehnen ist. Und nicht zuletzt eröffnet der Blick auf das Negativ(e) spezifische Möglichkeiten, Erkenntnisse zu gewinnen. An Theodor W. Adornos Überlegungen zur negativen Dialektik anknüpfend (siehe Adorno 1966/2003), lassen sich insbesondere anhand von Analysen des dialektischen Negativs Aspekte herausarbeiten, die ansonsten verborgen blieben, und kann der Fokus auf das Negativ(e) daher als kritische Erkenntnismethode zum Einsatz kommen, wie ich an anderer Stelle umfassend ausgeführt habe (vgl. Holzer 2017a, S. 103ff.).

Zwei Aspekte sind für die folgenden Überlegungen besonders bedeutsam: Erstens beruhen die aktuellen kapitalistisch-bürgerlichen Herrschaftsverhältnisse in hohem Ausmaß darauf, dass es gelingt, die Verhältnisse als alternativlos und die Entwicklungen als scheinbar naturgesetzlich zu definieren. Diesen Mechanismus mit seinen dahinterliegenden Herrschaftsinteressen analytisch sichtbar zu machen, ist das, was mit Ideologiekritik in der Kritischen Theorie gemeint ist – und nicht, wie vielfach angenommen, die Kritik von Ideologien im Sinne von „Glaubenssätzen“ und schon gar nicht eine Verurteilung von Positionierung an sich, also ein Pochen auf Nicht-Normativität (vgl. z.B. Steinert 2007, S. 37ff.; siehe dazu auch Jaeggi 2009; Bittlingmayer/Demirović/

Bauer 2011). Vielmehr werden mit Ideologiekritik unsichtbar gehaltene Herrschaftsmechanismen nachgezeichnet und sie ergänzt damit den grundsätzlich kritischen und urteilenden – und damit auch normativ begründeten – Blick darauf, dass gesellschaftliche Verhältnisse unterwerfend, unfrei, ungerecht sind, gepaart mit dem Festhalten an der Möglichkeit einer radikalen Transformation.

Zweitens sind gesellschaftliche Verhältnisse als dialektisch verfasst zu betrachten, was bedeutet, dass jedes Element zugleich den Widerspruch mit sich führt, also die Negation in jedem Moment mitvorhanden ist. Diese Widersprüchlichkeit ist unauflöslich, solange Gesellschaft von Herrschaftsverhältnissen geprägt ist. Jede noch so gut gemeinte Entwicklung läuft jederzeit Gefahr, in ihr negatives Gegenteil umzuschlagen (vgl. Adorno 1966/2003; Horkheimer/Adorno 1969/1988). Lediglich das Positiv(e) in den Blick zu nehmen, verkennt die dialektischen Verhältnisse, reduziert Perspektiven auf Eindeutigkeiten, die nicht zu haben sind, und dient nicht zuletzt den Herrschaftsinteressen, die ihre Deutungen als alternativlos darstellen wollen und mit Hilfe von positiv besetzten Versprechungen regieren.

„Natürlich“ ist (Erwachsenen-)Bildung nützlich und von Vorteil!?

Darüber, dass (Erwachsenen-)Bildung nützlich sei, scheint weitgehend Konsens zu herrschen und zwar unabhängig davon, ob dies mit ökonomischen, gesellschaftlichen oder individuellen Vorteilen begründet wird. Problematisch ist dabei zunächst, dass dieser Annahme eine scheinbare „Natürlichkeit“ angeheftet wird. Die Basis für die Wahrnehmung als „natürlich“ liegt aber nicht in der Sache an sich begründet, sondern ist Ausdruck dahinterliegender Interessen, (Erwachsenen-)Bildung als unumgänglich und alternativlos zu etablieren.

Dass (Erwachsenen-)Bildung „natürlich“ nützlich sei, erscheint uns aktuell selbstverständlich, ist aber ein noch relativ junges Phänomen. Erst der mit dem Neoliberalismus einhergehende zunehmende Konkurrenzdruck am Arbeitsmarkt war letztlich ausschlaggebend dafür, dass sowohl höhere Ausbildungen als auch lebenslanges Lernen zur Ultima Ratio

erklärt wurden (vgl. Pongratz 2010, S. 153ff.; siehe auch Rothe 2011). Im Zuge der nun bereits jahrzehntelangen gebetsmühlenartigen Wiederholungen ist dieses Mantra ausreichend in alle gesellschaftlichen Poren eingesickert, sodass es „natürlich“ erscheint. Die Verankerung der „Natürlichkeit“ reicht bis weit in das Denken und die Körper der Menschen hinein, wie gouvernementalitätstheoretische Studien im Anschluss an Michel Foucault nachweisen: Ehemals von außen herangetragene Anforderungen werden soweit inkorporiert, dass sie nun als „natürliche“ Bedürfnisse erscheinen, im Zuge dessen die Menschen „wollen, was sie müssen“ (Pongratz 2010, S. 163). Dahinter verbirgt sich der Mechanismus, dass sich Herrschaft am besten dadurch absichert, dass sie nicht in ihren offensichtlich erkennbaren Interessen wahrgenommen wird, sondern diese Interessen die Form unausweichlicher Notwendigkeit, scheinbar unumgänglicher „Natürlichkeit“ annehmen. Damit können nun Appelle verbunden werden, dass bestimmte Erfordernisse nun mal alternativlos seien. Perfektioniert wird die Machtausübung aber mit der gouvernementalen Transformation zu Bedürfnissen, die keine externen Sanktionen mehr erforderlich machen, sondern wodurch die Menschen „aus sich selbst heraus“ den Anforderungen entsprechend denken und handeln.

Es ließe sich nun das pädagogisch umfassend fundierte Argument ins Feld führen, dass menschliche Entwicklung und Gesellschaften auf Lernen angewiesen sind oder dass die Menschheit das Potenzial in sich trägt, sich bildend reflexiv zu sich und der Welt ins Verhältnis zu setzen. Wenn aber davon die Rede ist, dass (Erwachsenen-)Bildung „natürlich nützlich“ sei, so sind in den seltensten Fällen diese Aspekte gemeint, sondern steht vielmehr jene (Erwachsenen-)Bildung im Fokus, die einen Beitrag zur Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen (Miss-)Verhältnisse zu leisten vermag.

Nützlich ist, was Vorteile verschafft und verwertbar ist

Die als „natürlich“ apostrophierte Nützlichkeit hat also eine spezifische Ausformung, die ihrem Entstehungskontext geschuldet ist: Bildung trug wesentlich dazu bei, die feudale Herrschaft zu beenden und durch eine bürgerliche Herrschaft zu

ersetzen. Im Zuge dessen wurde Bildung politisch motiviert und philosophisch untermauert zu einem Instrument der Befreiung, weil nun Vernunft statt Abstammung, Wissen statt Glauben, selbständiges Denken statt blindem Gehorsam zu gesellschaftlich wichtigen Elementen avancierten (vgl. z.B. Pongratz 2010, S. 29ff.; Ribolits 2011, S. 49ff.). Spätestens mit der Etablierung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft wurde Bildung aber ihres befreiungstheoretischen (vgl. Steinert 2007, S. 12) Hintergrunds einer Herrschaftsüberwindung beraubt und weitgehend auf eine ordnungstheoretische (vgl. ebd.), also systemerhaltende Bedeutung reduziert.

Nützlichkeit – häufig auch als Brauchbarkeit benannt – erhält im Zuge dieser Entwicklung eine spezifische Ausprägung, die der bürgerlich-kapitalistischen Grundlogik entspringt: Nützlich ist, was Vorteile bringt. Nützlich ist, was verwertbar ist.

Bereits im „Vorteil“ schwingt nun die konkurrenzorientierte kapitalistische Logik mit, die sich auf alle gesellschaftlichen Ebenen ausbreitet. Ein Vorteil kann sich nur durch eine Absetzbewegung von etwas oder jemand anderem generieren, d.h., wo die einen vorne sind, bleiben die anderen notwendigerweise zurück. Die Vorteile von (Erwachsenen-)Bildung werden sowohl individuell als auch regional, national oder supranational begründet: Individuelle Vorteile lägen im Ringen um (rare) Erwerbsarbeitsplätze oder in der Bewältigung von gesellschaftlichen Entwicklungen, die Menschen permanente Anpassungserfordernisse abverlangen. Als regionale, nationale oder supranationale Vorteile werden Standortsicherung, Wettbewerbsvorteile oder Krisenbewältigung ins Treffen geführt.

Mit der Verwertbarkeit gelangen wir an den ökonomischen Kern der Nützlichkeit: Verwertbarkeit hat in kapitalistischen Gesellschaften die Bedeutung, Tauschwert aufweisen zu können beziehungsweise für die Produktion von Mehrwert und damit zusammenhängend von Profit einsetzbar zu sein. Davon zu unterscheiden ist der Gebrauchswert, der quasi – vereinfacht – die Praktikabilität benennt (vgl. Marx 1867/1988, S. 49ff.). Wie in zahlreichen kritischen Diskursen nachgezeichnet, hat (Erwachsenen-)Bildung seit Beginn der bürgerlichen Gesellschaft eine zentrale Stellung darin, nützliche BürgerInnen zu formen und dies insbesondere durch

die Formierung der verwertbaren Ware Arbeitskraft (vgl. Ribolits 2009, S. 11ff.; siehe auch Gorz 2004; Holzer 2017b).

Mit dem Begriff der Brauchbarkeit von (Erwachsenen-)Bildung könnte nun der Verdacht aufkommen, dass hier ein Gebrauchswert gemeint sein könnte, also eine Praktikabilität jenseits des Tauschwertes. Im Detail lässt sich dies sehr wohl nachvollziehen, ist doch einsetzbare „Kompetenz“ gefordert. Aber auch hier bleibt der Gebrauchswert lediglich Teilphänomen des deutlich wichtigeren Tauschwertes der Ware Arbeitskraft, wie sich beispielsweise zynisch daran zeigt, dass trotz „brauchbarer“ Kompetenzen (Langzeit-)Arbeitslosigkeit gang und gäbe ist.

Wider die Positivität und den Vorteil-Monopolismus

Zumeist setzt unmittelbar nach solch negativen Befunden – selbst bei jenen, die den kritischen Diagnosen einiges abgewinnen können – eine Art Reflex der Wendungsversuche ins Positive ein: So negativ könne man das Ganze doch nicht sehen! Es gibt doch auch so viel Gutes! Und: Das sei alles so weit abseits der Realität!

Darauf ist zu antworten: Es steht außer Frage, dass es in der (Erwachsenen-)Bildung Nutzen und Brauchbarkeit gibt, die jenseits der Verwertungssphäre liegen. Es steht ebenso außer Frage, dass (Erwachsenen-)Bildung nicht ausschließlich anpassungsorientiert ist. Und nicht zuletzt steht außer Frage, dass im pädagogischen Handlungsfeld verwertbare (Erwachsenen-)Bildung von Bedeutung ist. Es ist die Aufgabe von PädagogInnen und ErwachsenenbildnerInnen, Menschen in ihrer beruflichen und alltäglichen Handlungsfähigkeit zu unterstützen, weil dies für die Lebensführung in der aktuellen kapitalistischen Gesellschaft unumgänglich ist. Damit im Zusammenhang steht daher auch, dass die in dieser Magazinausgabe diskutierten Bildungszugänge und -aufstiege bedeutsam sind, dass Benachteiligungen auszuräumen sind und dass jeder Form des Ausschlusses und der Verunmöglichung entgegenzutreten ist.

Aber es steht ebenso außer Frage, dass diese Befunde nicht implizieren, lediglich mögliche Vorteile in den

Blick zu nehmen und Negatives zu vernachlässigen, denn dies würde relevante Aspekte ausblenden und Kritik, insbesondere solche, die grundlegende gesellschaftliche Herrschafts- und Machtmechanismen in den Blick nimmt, verdrängen.

Theodor W. Adorno zeichnet nach, dass vorherrschend „*das Positive an sich fetischisiert*“ (Adorno 1965-66/2003, S. 162) wird, es aber des „*freundlichen Zuspruchs sozialer Autorität bedarf*“ (Adorno 1966/2003, S. 30), damit dies auch gelingt. Die Wendung zur Positivität hat dabei unter anderem die Rolle, Menschen möglichst friktionsfrei zum Funktionieren zu bringen, zudem dient sie dazu, Kritik diffamieren zu können (vgl. Adorno 1969/1971, S. 14f.). Dem Vorwurf, keine positiven Vorschläge zu machen, und damit verbunden die Forderung, wer die Negativität so zentral setze, dürfe „*doch eigentlich überhaupt nichts sagen*“, schmettert Adorno in seiner Vorlesung zur negativen Dialektik entgegen: „*das würde jenen so passen!*“ (Adorno 1965-66/2003, S. 45f.).

Diesem Hang und Zwang zur Positivität zu widerstehen, heißt nun für die (Erwachsenen-)Bildung, den Vorteils-Monopolismus aufzulösen, und zwar nicht nur durch kritische Analysen und Benennung von negativen Seiten, sondern durch konsequente Blicke auf Nachteile, die – weil dialektisch angelegt – neben den Vorteilen existieren (müssen). Das heißt auch, von Nachteilen nicht nur im Sinne von Benachteiligung zu sprechen, sondern auch bestehende Nachteile von (Erwachsenen-)Bildung zu thematisieren.

Nachteile aufspüren

In meinen Arbeiten, in denen ich mich Fragen von Teilnahme und Lernprozessen, von Zugängen und Aufstiegen widme, ist mein Fokus üblicherweise umgekehrt: Ich spreche von Vorteilen – allerdings von jenen der Negation, der Abwehr von (Erwachsenen-)Bildung, des Widerstands (siehe Holzer 2017a). Eine solche Perspektive ermöglicht, die meist unbeleuchteten, negativen und negierenden Aspekte von Teilnahme differenziert in den Blick zu nehmen, weil erst der konzentrierte Blick auf die „andere Seite“ das Denken in neue Bahnen leitet und erst dadurch detaillierte Erkenntnisse ermöglicht

werden. Aus solcher Perspektive lässt sich Weiterbildungswiderstand als sinnvolle, gut begründete, äußerst vielfältige, nicht unübliche, individuell und gesellschaftlich relevante Handlungsweise argumentieren und herausarbeiten, dass sie als unauflösliche dialektische Negation in die (Erwachsenen-)Bildung eingeschrieben ist (vgl. ebd., S. 359ff.).

Der so geschulte und forschungsangereicherte Blick reagiert entsprechend skeptisch auf Proklamationen und Versprechungen, die mit (Erwachsenen-)Bildung verbunden sind, wie beispielsweise in den für diese Magazinausgabe formulierten Fragen danach, was Bildungszugang und -aufstieg bringen und was ihnen entgegensteht. Unbenommen der – wie bereits erwähnt – überaus wichtigen Problematisierung von Barrieren und Hindernissen stellt sich doch unmittelbar die Frage, ob und inwiefern hier der Vorteils-Monopolismus zuschlägt und ob die Perspektive nicht auch zu wenden wäre, indem auch die andere Seite – die der Nachteile – thematisiert wird.

Auch wenn sich zu Nachteilen nicht allzu viele explizite Forschungsergebnisse auffinden lassen und die vermutlich weitverstreuten, aber eher versteckten Hinweise noch nicht gehoben sind, ist eine Erkundung notwendig und reizvoll.

(Erwachsenen-)Bildung schadet

Bleiben wir zunächst kurz beim „Schaden“ von (Erwachsenen-)Bildung, von Zugängen und Aufstiegen. Im Unterschied zum „Nachteil“ ist der Begriff „Schaden“ ungleich härter und erinnert an rechtliche Fragen und nachhaltige Zerstörungen, weshalb er im Zusammenhang mit (Erwachsenen-)Bildung zunächst unpassend erscheint. Ein paar Gedankenlinien lassen sich dennoch verfolgen. Zweifelsohne werden – je nach Position – schädliche Bildungsinhalte festgestellt: Aus linken und kritischen Perspektiven gelten antidemokratische, faschistische, misogyne, misanthrope etc. Wissensbestände und Haltungen als schädlich. Konservative oder rechte Kreise entdecken schädliche Aspekte in kritischer, eventuell widerständig machender Bildung.

Andrea Roedig (2013), deren publizistischer Essay „Bildung schadet“ ein seltenes Exemplar von expliziter Benennung ist, thematisiert hingegen die Prekariate von AkademikerInnen, die, statt ihr anspruchsvolles

Wissen nutzen zu können, im überlebenssichernden bezahlten Sektor „bezahlten Stumpfsinn“ betreiben müssen. Aber selbst im Zusammenhang von Bildungszugang oder Bildungsaufstieg ließe sich möglicher Schaden verorten, beispielsweise auf einer subjektiven Ebene, wenn negative Erfahrungen in organisierten Lernkontexten nachhaltige Lernängste hervorrufen oder bildungsveranlasste Entfremdungserfahrungen merkbare emotionale Folgen nach sich ziehen. Pädagogische „Behandlungen“ von – auch pädagogisch – verursachten „Schäden“ wären nicht unerwartet, vermutlich fielen den Wenigsten die innewohnende Widersinnigkeit auf.

Nachteile von (Erwachsenen-)Bildung

Zu Nachteilen, die (Erwachsenen-)Bildung mit sich bringen kann, gibt es im Unterschied zum „Schaden“ zumindest einige Erkenntnisse und ich kann eine exemplarische Auswahl anbieten. Allerdings ist zumeist eher versteckt davon die Rede, etwa, wenn Aufwände für (Erwachsenen-)Bildung analysiert werden, die indirekt auch als Nachteile lesbar wären. In differenzierten Studien, beispielsweise in jener von Axel Bolder und Wolfgang Hendrich (2000), werden Aufwände dabei nicht nur monetär oder zeitlich veranschlagt, sondern beinhalten auch soziale und emotionale Einsätze. Noch bedeutsamer an der Arbeit von Bolder und Hendrich ist allerdings, dass sie überaus nuanciert Gründe für Weiterbildungsabstinentz herausarbeiten. Sie stellen dabei unter anderem fest, dass Weiterbildungsaktivitäten für viele Personen explizit keine Vorteile bringen, sei es, weil sie selber keine solchen entdecken oder die objektiven Strukturen keine solchen zulassen.

Aus solchen Forschungen lassen sich nun mögliche Nachteile von (Erwachsenen-)Bildungsaktivität skizzieren, selbst wenn diese bislang kaum explizit so benannt werden. Individuelle Nachteile können beispielsweise finanzielle Engpässe oder der Verzicht auf soziale Bedürfnisse sein, weil (Erwachsenen-)Bildung Ressourcen beansprucht. Nachteilig sind auch hohe emotionale Belastungen, sei es aus Diskrepanzerfahrungen in Lernprozessen oder aus Defizit- oder Sinnlosigkeitserfahrungen. Strukturelle Nachteile können erschwerte Lehr-Lern-Bedingungen in

der Erwachsenenbildung sein, weil sich Lehrende zwangszugeweilten oder anderweitig verpflichteten Teilnehmenden gegenübersehen. Nachteilig ist ebenso die strukturelle Mängelbewirtschaftung in universitären Kontexten aufgrund hoher Studierendenzahlen. Entgegen aktuellen politischen Ansinnen trete ich allerdings mit aller Vehemenz gegen Zugangsbeschränkungen und für Ressourcenerweiterungen ein. Und nicht zuletzt ließe sich als gesellschaftlicher Nachteil z.B. die Erhöhung des umfassenden Weiterbildungsdrucks, weil der Konkurrenzdruck durch (Erwachsenen-)Bildungsaktivitäten anderer steigt, benennen. Nachteilig sind außerdem demokratiepolitisch und gesellschaftlich bedenkliche Folgen von (Erwachsenen-)Bildung, die (noch) nicht aus kapitalistischer Logik heraustreten kann und damit ihres vollen emanzipatorischen Potenzials beraubt bleibt, wie es Adorno mit seiner „Halbbildung“ beschreibt (siehe Adorno 1959/2006). Zahlreiche in diese Richtungen deutende Überlegungen sind an verschiedenen Stellen in Holzer (2017a) aufzuspüren.

Nachteile von Bildungszugängen und -aufstiegen

Die bisherigen Betrachtungen beziehen sich zwar auf spezifische Aspekte von (Erwachsenen-)Bildung, lassen sich aber in gleicher Weise auch auf die Fragen der Erweiterung von Bildungszugängen übertragen und kämen damit für eine größere Anzahl von Menschen zum Tragen. Es lassen sich aber auch spezifische Nachteile bei erhöhten Bildungszugängen ausmachen, beispielsweise auf einer institutionellen Ebene: Weil öffentliche finanzielle Ressourcen begrenzt werden, ließe sich erwarten, dass zusätzlich erforderliche Kosten auf die Individuen abgewälzt werden. Mögliche Folge könnte aber auch sein, dass finanzielle Förderungen noch stärker von der politischen oder allgemeinen zur beruflichen (Erwachsenen-)Bildung umgeschichtet werden, ist doch letztere im Unterschied zu ersteren für die kapitalistische Verwertung unentbehrlicher. Ein weiterer Nachteil erhöhter Bildungszugänge unter den aktuellen Bedingungen ist, dass der in Aussicht gestellte Abbau von Ungleichheit, indem Geringerqualifizierte in ihrer Bildungsbeteiligung aufschließen, nicht eintreten wird. Helmut Bremer

(2014) arbeitet deutlich heraus, dass sich die soziale Selektion lediglich dahingehend transformiert, dass (zumeist höherqualifizierte) Bildungsgewohnte nun Distinktionen über andere Formen – beispielsweise Selbstlernen –, die vielen nicht zugänglich sind, neuerlich herstellen.

Zuletzt seien noch Nachteile angerissen, die sowohl für erhöhte Bildungszugänge als auch Bildungsaufstieg von Relevanz sind. Es liegen beispielsweise zahlreiche Diagnosen über den Zusammenhang von institutionellen Bedingungen und subjektiven Lebenswelten vor. Beispielsweise wird gezeigt, dass sowohl Schulen als auch Erwachsenenbildungseinrichtungen in hohem Maß von einer Mittelschichts-„Kultur“ geprägt sind (siehe z.B. Willis 1977/2013; Bremer 2014). Wenn bislang Ausgeschlossene durch Bildungszugänge und Bildungsaufstiege nun zunehmend an diese „Kultur“ andocken können (womit allerdings zugleich die soeben benannte „*Transformation sozialer Selektivität*“ einsetzt; siehe Bremer 2014), so sind sie doch mit erheblichen Nachteilen konfrontiert, die beispielsweise im Zuge von Habitus diskutiert werden: Der Eintritt in das unvertraute Feld verunsichert, erzeugt Ängste, Irritationen und Diskrepanzerfahrungen, bringt Fremdheits- und Entfremdungserfahrungen hervor, generiert Defizit- und Versagenerfahrungen (siehe z.B. Bourdieu 2002/2011; El-Mafaalani 2012 u. 2017; Eribon 2016).

In Paul Willis' Studie (1977/2013) zu widerständigen ArbeiterInnenjugendlichen wird die Unpassung ihrer Lebenswelt zur bürgerlichen Schule deutlich, zugleich aber zeigen sich die Ambivalenz und die Nachteile des überaus nachvollziehbaren und begründeten Widerstands: Die Jugendlichen reproduzieren ihre soziale Lage und dabei ist besonders prekär, dass sie die Eigen-Benachteiligung als scheinbar selbstgewählte Option erleben. In habitusorientierten Arbeiten steht unter anderem die Zerrissenheit – von Pierre Bourdieu unter dem Begriff eines „gespaltenen Habitus“ geprägt – explizit im Mittelpunkt, wo Entfremdungen vom Herkunftsmilieu erlebt werden und die „*innere Gespaltenheit Leiden verursacht*“ (Bourdieu 2001, S. 206, zit.n. El-Mafaalani 2012, S. 91). Aladin El-Mafaalani zeichnet dazu ein differenziertes Bild solcher Erfahrungen (siehe El-Mafaalani 2017) und Didier Eribon thematisiert in seiner autobiographischen Analyse, dass

insbesondere die Rückkehr ins Herkunftsmilieu dieses „*unterschwellige und diffuse Unbehagen*“ (Eribon 2016, S. 12) reaktiviere. Aber bereits im Gymnasium steht Eribon unter hohem Anpassungsdruck an eine ihm fremde Welt, an der er jederzeit scheitern könnte: „*Widerstand hätte meine Niederlage bedeutet, Unterwerfung war meine Rettung*“ (ebd., S. 161).

Mangelnde Anerkennung von Nachteilen

Auch wenn Irritationen, Fremdheits- und Diskrepanzerfahrungen in habitustheoretischen Auseinandersetzungen – analog zu lerntheoretischen Überlegungen (siehe z.B. Faulstich 2013 oder Haug 2003) – durch zahlreiche Studien sichtbar werden und als Nachteile von (Erwachsenen-)Bildung, von Bildungszugang und -aufstieg lesbar wären, so hält doch die Tendenz an, positive Wendungen vorzunehmen: Irritationen werden zu Lernanlässen, Fremdheitserfahrungen zum Anlass für Habitustransformationen. Kaum thematisiert wird das mögliche Scheitern daran, kaum in den Blick geraten jene, die die erforderliche Veränderung nicht erfolgreich gemeistert haben. Vielmehr wird meines Eindrucks nach – trotz aller Ambivalenzen – der Mythos des Vorteils mitreproduziert.

Damit im Zusammenhang steht auch die (aner kennende) Verwunderung darüber, warum manche trotz kumulativer Hindernisse – „*against all odds*“ – Bildungszugang und -aufstieg realisieren. Eine mögliche – und aus meiner Sicht überaus plausible – Erklärung könnte sein, dass Entscheidungen für Anstrengungen, die unendlich viel abverlangen, gerade nicht Aufwands- und Ertragsabwägungen folgen, wie uns ökonomische Entscheidungstheorien nahelegen wollen. Vielmehr wäre näher zu untersuchen, ob viele Nachteile in Kauf genommen werden, mit überaus hohem Einsatz viele Hindernisse überwunden werden, wenn ein einziger, gewichtiger Grund Antrieb dafür ist, wofür Gerd Gigerenzer mit

dem „One-Reason Decision Making“ (vgl. Gigerenzer 2007, S. 145ff.) Ansatzpunkte liefert. Zugleich wären solche Effekte aber auch in umgekehrter Richtung zu berücksichtigen: Ein überaus gewichtiger und einzelner großer Nachteil wiegt alle anderen Vorteile auf, sodass Abstinenz oder Widerstand realisiert wird (vgl. Holzer 2017a, S. 432ff.).

Konsequente Blicke auf Nachteile

Der hier auf Nachteile gerichtete Blick vermittelt erst Ansätze, die es zu vertiefen und weiter zu verfolgen gälte. Er deutet aber einen möglichen Perspektivenwechsel an. Schon diese kleinen Skizzen eröffnen allein aufgrund ihres veränderten Blicks auf diese (absichtlich?) übersehenen Seiten neue Sichtweisen, die in konsequenter Weiterverfolgung erhellende und bedeutsame Erkenntnisse zulassen. Der konsequente Blick auf das Negativ(e) ist dafür aber unerlässlich.

Jeder der hier skizzierten Nachteile und die vielzähligen weiteren, hier nicht angeführten Kehrseiten ziehen zudem äußerst unterschiedliche Konsequenzen nach sich. Von Herrschaftsinteressen geleitete Ansätze rufen vermutlich nach mehr Resilienz, nach noch mehr Anpassungsleistungen des Subjekts. Differenziertere, noch mehr aber kritische Positionen pochen hingegen auf grundlegendere Erfordernisse. Diese beginnen bei notwendigen institutionellen Öffnungen, weil Zugang zu unveränderten bestehenden Strukturen oder Aufstieg in bürgerliche (Erwachsenen-)Bildung viele Nachteile nicht beseitigen kann. Institutionelle Öffnung bedeutet daher nicht nur, die Türen aufzuschließen, sondern es bedarf eines intensiven selbstreflexiven Prozesses, der bis in Grundstrukturen und grundlegende Überzeugungen reicht. Mögliche Konsequenzen reichen aber bis hin zur radikalen gesellschaftlichen Transformation, um Nachteile von Konkurrenz und von meritokratischen Selektionsmechanismen zu beseitigen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959/2006):** Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1965-66/2003):** Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66. Nachgelassene Schriften, Abteilung IV, Vorlesungen, Band 16. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1966/2003):** Negative Dialektik. Gesammelte Schriften, Band 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1969/1971):** Kritik. In: Ders.: Kritik. Kleine Schriften zur Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 10-19.
- Bittlingmayer, Uwe H./Demirović, Alex/Bauer, Ullrich (2011):** Normativität in der Kritischen Theorie. In: Ahrens, Johannes/Beer, Raphael/Bittlingmayer, Uwe H./Gerdes, Jürgen (Hrsg.): Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Wiesbaden: VS, S. 189-219.
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000):** Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre (2002/2011):** Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut (2014):** Die Transformation sozialer Selektivität. Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. 2., aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 190-215.
- El-Mafaalani, Aladin (2012):** BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- El-Mafaalani, Aladin (2017):** Transformation des Habitus. Praxeologische Zugänge zu sozialer Ungleichheit und Mobilität. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 103-127.
- Eribon, Didier (2016):** Rückkehr nach Reims. Berlin: Suhrkamp.
- Faulstich, Peter (2013):** Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.
- Gigerenzer, Gerd (2007):** Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München: W. Bertelsmann.
- Gorz, André (2004):** Wissen, Wert und Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie. Zürich: Rotpunktverlag.
- Haug, Frigga (2003):** Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg: Argument.
- Holzer, Daniela (2017a):** Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.
- Holzer, Daniela (2017b):** Ware, Wert und Widerstand. Reflexionen zur Weiterbildung im Kapitalismus. Vortrag bei der Konferenz „150 Jahre ‚Das Kapital‘“ in Graz am 7.5.2017. Online im Internet: <https://homepage.uni-graz.at/de/daniela.holzer/vortraege/> [Stand: 16-02-2018].
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969/1988):** Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch. Engl. Erstausgabe 1944.
- Jaeggi, Rahel (2009):** Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 266-295.
- Marx, Karl (1867/1988):** Das Kapital, Bd. I, MEW Band 23. Berlin/DDR: Dietz.
- Pongratz, Ludwig A. (2010):** Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: VS.
- Ribolits, Erich (2009):** Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien: Löcker.
- Ribolits, Erich (2011):** Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs. Wien: Löcker.
- Roedig, Andrea (2013):** Bildung schadet. Zur Wertentwicklung akademischer Arbeit in der Wissensgesellschaft. In: Dies.: Über alles, was hakt. Obsessionen des Alltags. Essays, Glossen, Reportagen. Wien: Klever, S. 205-211.

Rothe, Daniela (2011): Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Steinert, Heinz (2007): Das Verhängnis der Gesellschaft und das Glück der Erkenntnis: Dialektik der Aufklärung als Forschungsprogramm. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Willis, Paul (1977/2013): Spaß am Widerstand. Learning to Labour. Hamburg: Argument.



Foto: K.K.

Assoz. Prof. in Dr. in Daniela Holzer

daniela.holzer@uni-graz.at
<http://homepage.uni-graz.at/de/daniela.holzer>
+43 (0)316 380 2607

Daniela Holzer ist Assoziierte Professorin im Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Sie habilitierte sich 2016 mit ihrer Schrift „Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung“. Ihre Forschungen richten einen kritischen Blick auf Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung in aktuellen Gesellschafts- und Herrschaftsverhältnissen. Sie ist Mitglied der Initiative „Kritische Erwachsenenbildung“, Leiterin der Workshopreihe „The dark side of LLL“ und Vorsitzende der ÖFEB-Sektion Berufs- und Erwachsenenbildung.

And What Are the Disadvantages?

An essay on the unexplored aspects of educational advancement and access to education

Abstract

Using epistemological findings and critical arguments, this article examines the familiar self-evidence with which the advantages of (adult) education are currently discussed. The one-sided view of the “positive” in (adult) education arises from the history of the concept of education itself. To ignore the “negative” means to dismiss relevant issues and criticism, especially to suppress fundamental social mechanisms of dominion and power. The article traces, discusses and outlines individual, institutional and social drawbacks to (adult) education and the multifarious disadvantages of educational advancement and increased access to education. This includes financial bottlenecks, social relationships being neglected or put on hold, high emotional burdens from experiences of discrepancies in learning processes, experiences of deficits, meaninglessness, otherness and/or alienation. The conclusion: when questions of access to education and educational advancement arise, discrimination is quite rightly denounced and considerations are made as to how to eliminate it. However, “negative” aspects may not be dismissed. Only by consistently taking them into account are new and significant findings possible. (Ed.)

Offene Bildungsressourcen – offene Bildungszugänge?

Chancen und Herausforderungen

Jan Koschorreck

Koschorreck, Jan (2018): Offene Bildungsressourcen – offene Bildungszugänge? Chancen und Herausforderungen.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Offene Bildungsressourcen, OER, Ljubljana OER Action Plan, OER-Strategie, Bildungszugang, Bildungsaufstieg, Urheberrecht, Netzwerke, Medienkompetenz

Kurzzusammenfassung

Die zeitliche und örtliche Unvereinbarkeit von Bildungsangeboten mit der eigenen Lebensführung ist mit das größte Bildungshindernis für Erwachsene. OER (Open Educational Resources, deutsch: offene Bildungsressourcen) in digitalen Formaten und ihre entsprechende Verfügbarkeit eröffnen dagegen raum- und zeitunabhängige Möglichkeiten der Weiterbildung. Bieten also OER wertvolle Chancen für BildungsaufsteigerInnen? Aber braucht es für die Lernenden nicht mehr als nur das reine Schaffen eines freien Zugangs und Zugriffs auf Materialien? Und wie steht es dabei um die Lehrenden und deren Handlungsspielräume, um die privaten Bildungsanbieter angesichts wachsender Konkurrenz? Der vorliegende Beitrag sucht nach Antworten auf diese Fragen und stützt sich dabei auf den im Rahmen des 2. OER Weltkongresses der UNESCO 2017 entwickelten „Ljubljana OER Action Plan“. Fazit des Autors: Ohne die Bereitschaft der maßgeblichen Akteurinnen und Akteure in der Erwachsenenbildung auf politischer, institutioneller und individueller Ebene, das Experiment OER zu wagen, wird sich das Konzept im Mainstream schwerlich etablieren können. (Red.)

05

Thema

Offene Bildungsressourcen – offene Bildungszugänge?

Chancen und Herausforderungen

Jan Koschorreck

Der Einsatz von offenen Bildungsressourcen ist dann am effektivsten, wenn Synergien zwischen Material und Prozess erzeugt werden: Auch wenn OER nicht explizit mit einer speziellen Lerntheorie verknüpft sind, können sie ihr volles Potenzial vor allem in der Kombination mit einem offenen, kollaborativen und erarbeitenden Verständnis von Lernen entfalten. Sie erfordern von Lehrenden die Bereitschaft, den eigenen Erarbeitungsprozess zu exponieren, und den Mut, konstruktive Kritik zu üben und einzufordern.

Zu den offenen Bildungsressourcen (Open Educational Resources, OER) zählen alle Arten von Materialien, alle Inhalte und Konzepte, welche zu Lehr- und Lernzwecken entwickelt wurden und die ohne oder mit nur geringen Einschränkungen verwendet, bearbeitet und weitergegeben werden dürfen (vgl. Butcher 2013, S. 6). Sie stellen eine zeitgemäße Möglichkeit dar, die notwendigen Voraussetzungen für Bildung im Sinne des Austauschs von Gedanken, Erfahrungen und Wissen zu schaffen. Dazu wird das Material von den UrheberInnen in der Regel kostenlos zur Verfügung gestellt und mit einer offenen Lizenz gekennzeichnet, die eine rechtssichere, pauschale Nutzungserlaubnis umfasst. Das geschieht international und im deutschsprachigen Raum vorwiegend unter Verwendung der sogenannten „Creative Commons-Lizenzvarianten“. Vor dem Hintergrund aktuellerer Entwicklungen wie zum Beispiel Open Source im Bereich Software, der Open-Access-Bewegung in der Wissenschaft oder der Open-Data-Bewegung können Open Educational Resources als eine Fortführung des Gedankens der

(digitalen) Öffnung im Bereich Bildung gesehen werden.

UNESCO und EU als Befürworter und Förderer von OER

Die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, deutsch: Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur) sieht in OER ein zentrales Werkzeug für die Erreichung eines gleichberechtigten und inklusiven Zugangs zu qualitativ hochwertiger Bildung und für die Förderung lebenslangen Lernens (siehe UNESCO 2017). Ursprünglich vor allem für die Verbesserung von Bildung in den Ländern des globalen Südens gedacht, gewinnt das Konzept der offenen Bildungsressourcen seit der 1. UNESCO OER Weltkonferenz 2012 auch in den westlichen Industrienationen an Bedeutung. Nach der 2. UNESCO OER Weltkonferenz in Ljubljana 2017 wurde mit dem „Ljubljana OER Action Plan“ ein Dokument veröffentlicht, welches konkrete Umsetzungsempfehlungen

für die Verbreitung und Förderung von OER an die UNESCO-Mitgliedstaaten richtet (siehe ebd.).

Auf EU-Ebene werden OER große Potenziale für die Öffnung von Bildung zugesprochen, was sich u.a. darin niederschlägt, dass EU-geförderte Projekte im Bildungsbereich verpflichtet sind, ihre Projektergebnisse und Produkte in diesem Sinne möglichst zu öffnen (siehe Europäische Kommission 2013).¹

Diese internationale Aufmerksamkeit für offene Bildungsressourcen sorgt für eine zunehmende Dissemination des Konzepts in nationale Bildungsräume, auch in Österreich: In der „Digital Roadmap Austria“, der digitalen Strategie der österreichischen Bundesregierung, wird die Verankerung von OER im österreichischen Bildungssystem explizit als Maßnahme genannt (vgl. Bundeskanzleramt/BMWF 2016, S. 19). Mit iMooX, gegründet von der Karl-Franzens-Universität Graz und der Technischen Universität Graz, wurde bereits 2013 eine innovative und thematisch äußerst vielfältige Plattform für Onlinekurse (MOOCs) gestartet; sämtliche Inhalte sind als OER kostenlos zugänglich und wiederverwendbar. Im Mai 2017 fand an der Universität Graz mit Unterstützung durch das damalige BMWF (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft) das erste österreichische OER-Festival statt (für weitere Beispiele vgl. Ebner et al. 2016, S. 9ff.).

Wie können OER laut UNESCO Bildungszugänge öffnen?

Laut UNESCO können offene Bildungsressourcen unmittelbar wie mittelbar dazu beitragen, den Zugang zu lebensbegleitendem Lernen zu erleichtern: Durch ihre kostenlose und freie Verfügbarkeit würden gerade einkommensschwache Menschen und Bildungseinrichtungen mit begrenzten finanziellen Mitteln von OER profitieren können. Durch die Verbreitung von OER in digitalen Formaten und ihre entsprechende Verfügbarkeit könnten den

Lernenden dabei raum- und zeitunabhängige Möglichkeiten der Weiterbildung gemäß dem eigenen Bedarf eröffnet werden (vgl. UNESCO 2017, S. 2).

Ein freier, unabhängiger Zugang zu ansonsten geschlossenen und institutionalisierten Lernangeboten baut Hürden ab: Immerhin zeigt der österreichische Adult Education Survey (vgl. Statistik Austria 2013, S. 38f.), dass die zeitliche und örtliche Unvereinbarkeit von Bildungsangeboten mit der eigenen Lebensführung mit das größte Bildungshindernis für Erwachsene darstellt. Hier könnten zum Beispiel digitale OER-Repositoryn, im Sinne von Portalen für Lernmaterialien gestaltet und für die breite Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden².

Ihre Anpassbarkeit macht OER in einer Gesellschaft, in der Wissen immer schneller generiert wird und veraltet, zu einer im Vergleich zu klassischen „statischen“ Materialien zur nachhaltigeren Investition. Auf Systemebene, so die UNESCO, könnten offene Bildungsressourcen deshalb dazu beitragen, die Kosten pro LernerIn zu senken und finanzielle Mittel für die Verbesserung oder Erweiterung des Bildungssystems an anderer Stelle frei machen, also die Effizienz steigern (vgl. UNESCO 2012, S. 2). Das heißt, Ressourcen, die vormals durch Materialherstellung und -bereitstellung gebunden waren, werden für andere Belange der Lernangebote genutzt. Hierzu gibt es jedoch bisher keine entsprechende wissenschaftliche Evidenz, was hauptsächlich dem Mangel an einschlägigen Studien geschuldet ist.

Herausforderung: rechtlicher Handlungsspielraum bei Lehrmaterialien

Um einen Bildungsaufstieg zu ermöglichen, ist freilich die Schaffung von Zugängen nur der erste Schritt. Die Sicherung der dauerhaften Teilhabe an Bildungsangeboten ist gleichermaßen relevant. In diesem Zusammenhang haben Lehrende in der Erwachsenenbildung eine Schlüsselfunktion, indem sie Kurse teilnehmerInnenorientiert gestalten. OER können Lehrende darin unterstützen, denn sie

1 Zu nennen sind hier das Projekt „Let Europe know about adult education“ (LEK) unter <https://www.let-europe-know.eu> und die „Toolbox: Arbeitsorientierte Grundbildung“ (AoG) unter <https://www.toolbox-aog.de/>.

2 Beispiel für eine Cloudsoftware für den Bildungsbereich unter Open-Source-Lizenz ist <https://edu-sharing.com/>; ein aktuelles Repository Projekt im Bereich Hochschule in Deutschland, genannt ZOERR, findet sich unter: <https://www.e-teaching.org/praxis/erfahrungsberichte/ein-zentrales-oer-repositorium-fuer-die-hochschulen-in-baden-wuerttemberg>.

vergrößern ihren Handlungsraum im Sinne der Lehrfreiheit unmittelbar, der in Bezug auf Materialien ohne freie Lizenz durch das geltende österreichische Urheberrecht eingeschränkt ist (vgl. Ebner et al. 2016, S. 8). Denn Lehrende in Österreich dürfen zwar im Rahmen von Bildungsveranstaltungen Werke anderer kopieren und zur Verfügung stellen, aber nur sofern das für einen klar abgrenzbaren Kreis von Personen geschieht, die zu diesem Zweck zusammenkommen. Für die Weitergabe von Lehrmaterialien an KollegInnen, für die Bearbeitungen fremder Lehrmaterialien, deren Wiederveröffentlichung etc. bedarf es dagegen der Erlaubnis des Urhebers bzw. der Urheberin, im Gesetz als „Werknutzungsbewilligung“ bezeichnet. Zwar wurde mit der Novelle des österreichischen Urheberrechts 2015 mit dem juristischen Konstrukt der „freien Bearbeitung“ eine Möglichkeit gegeben, fremde Werke als Ausgangspunkt für die Erstellung eigener Werke zu nutzen. Dies aber nur unter der Voraussetzung, dass das Original im neuen Werk weit genug „verblasst“. Die Rechtsprechung zur Frage, wann dies gegeben ist, fällt gegenüber Nachnutzenden eines Werkes wenig entgegenkommend aus und – wie Michael M. Walter (2015) anhand eines Musikstückes aufzeigt – „nimmt eine unabhängige Neuschöpfung nur dann an, wenn das Original mehr oder weniger nur als Anregung verwendet wird“ (Walter 2015, S. 21f.).

OER bieten in dieser Hinsicht eine praktische Alternative zur Einholung einer Bewilligung durch jede/n NutzerIn: UrheberInnen können durch die Vergabe einer entsprechenden offenen Lizenz das Kopieren, die Speicherung sowie die Veränderung des Originals und die Wiederveröffentlichung der neuen Version pauschal im Sinne einer Werknutzungsbewilligung für alle NutzerInnen erlauben³. Das erleichtert den kollegialen Austausch von Material und ebnet den Weg für deren kontinuierliche Verbesserung durch andere Lehrende. Die auf diesem Weg gewährleistete Anpassbarkeit macht OER äußerst flexibel im praktischen Einsatz, da sie auf verschiedenste Zielgruppen und Lernstile zugeschnitten oder sogar mit den TeilnehmerInnen gemeinsam erarbeitet werden können.

In diesem Zusammenhang hat die Unterstützung der Nutzung und Verbreitung von OER durch politische

Akteure wie dem ehem. BMWF (heute BMBWF) wichtige Signalwirkung. Es fehlt aber an Infrastruktur für die Bereitstellung und Archivierung von OER. Neben bereits existierenden Förderstrukturen sollte meines Erachtens deshalb der Aufbau von sinnvollen Strukturen, z.B. in Bibliotheken und dem digitalen Raum, angestrebt werden, ebenso wie eine Verbesserung der urheber- und zitatrechtlichen Rahmenbedingungen für Bildung.

Herausforderungen: Konkurrenz, Kollaboration, Medienkompetenz

Privaten, kommerziellen Trägern im stärker konkurrenzgeprägten Sektor der Erwachsenenbildung mangelt es derzeit noch an bewährten Geschäftsmodellen auf der Basis von offenen Bildungsressourcen. In der Praxis wird dem eigenen Materialportfolio immer noch ein großes Gewicht für die Behauptung gegen die Konkurrenz im Weiterbildungsmarkt zugeschrieben. Häufig wird argumentiert, man gebe durch die Öffnung der eigenen Lehrmaterialien der Konkurrenz den „Dolch in die Hand, mit dem man dann am Markt ausgestochen werde“. Diese zunächst nachvollziehbare Sorge mutet doch etwas befremdlich an, liegen doch die Kernkompetenzen der Weiterbildungsanbieter im Prozess der Gestaltung und Durchführung von Bildungsangeboten und nicht so sehr in der Fähigkeit, Materialien bereitzustellen. Hier braucht es innovative Pioniere mit dem Mut, offensiv auf OER zu setzen. Der im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland überschaubarere österreichische Weiterbildungsmarkt bietet jedenfalls sicherlich Raum für entsprechende Initiativen.

Auf Seiten der Lehrenden liegen die großen Herausforderungen nur auf den ersten Blick in den rechtlichen Aspekten. Vielmehr fordern Einsatz und Nutzung von OER dazu heraus, das eigene professionelle Selbstverständnis und das eigene Handeln in der Praxis zu reflektieren und unter Umständen neu auszurichten: weg vom Horten hin zum Teilen. Den Möglichkeiten des Bearbeitens und Teilens liegt ein kollaborativer Gedanke zugrunde. Es geht also nicht nur um das Zurverfügungstellen des Materials, sondern auch um Austausch, die gemeinsame

³ Hier sei darauf verwiesen, dass der Autor im Text das eigene Verständnis der Gesetzeslage wiedergibt und es sich hierbei nicht um eine gesicherte Rechtsauskunft im juristischen Sinne handelt.

Erarbeitung und wechselseitige Verbesserung. Diese Prozesse können sowohl auf Ebene der Lehrenden stattfinden als auch zwischen Lehrenden und Lernenden. Der Einsatz von OER ist dementsprechend dann am effektivsten, wenn die Gestaltung der OER Synergien zwischen Material und Prozess erzeugt: Denn wenn OER auch nicht explizit mit einer speziellen Lerntheorie verknüpft sind, können sie ihr volles Potenzial doch vor allem in der Kombination mit einem offenen, kollaborativen und erarbeitenden Verständnis von Lernen entfalten (siehe Ehlers 2011). Sie erfordern von Lehrenden die Bereitschaft, den eigenen Erarbeitungsprozess zu exponieren, und den Mut, konstruktive Kritik zu üben und einzufordern. Da viele OER in digitalen Formaten bereitgestellt werden, müssen sich Lehrende außerdem mit passenden digitalen Werkzeugen wie z.B. Blogs und Wikis vertraut machen.

Die enge Verknüpfung von OER mit digitalen Formaten fordert auch die Lernenden, da von ihnen ebenfalls ein gewisses Maß an Medienkompetenz vorausgesetzt wird. In diesem Zusammenhang sind Bildungsanbieter gefordert, mit passenden Angeboten Brücken zwischen analogen und digitalen OER zu bauen, beispielsweise durch entsprechende Blended-Learning-Angebote.

Wegweiser Ljubljana OER Action Plan?

Letztendlich muss sich ein Konzept in der Bildungspraxis bewähren, selbiges gilt auch für OER.

Insgesamt muss eine OER-Strategie umfassend sein und sorgfältig institutionalisiert werden (siehe Lermen/Steinert/Wolf 2016). Kann das Abschlussdokument des 2. OER Weltkongresses der UNESCO 2017, der Ljubljana OER Action Plan, hier ein Wegweiser sein? Zunächst ist dazu festzuhalten, dass sich das Dokument ursprünglich an bildungspolitische EntscheiderInnen in den Mitgliedsländern der UNESCO richtet.

Das Dokument kann aber auch für Planungs- und Leitungskräfte von Bildungseinrichtungen eine Orientierung für die Etablierung von OER im eigenen Haus sein, vor allem folgende Punkte des Ljubljana OER Action Plans scheinen relevant:

Aufbau von OER-bezogenen Kapazitäten

Der erste Abschnitt des Plans (vgl. UNESCO 2017, S. 3f.) empfiehlt Maßnahmen zum Aufbau von OER-bezogenen Kapazitäten. Punkt 1b) formuliert die Notwendigkeit, OER-bezogene Kompetenzen bereits in der Ausbildung von Lehrenden zu vermitteln.

Mit Blick auf die Erwachsenenbildung in Österreich liegt es nahe zu prüfen, wie eine OER-Kompetenzvermittlung systematisch in die Aus- und Fortbildung von Lehrenden integriert werden kann. Zudem liegt es an den Bildungseinrichtungen, eigene OER-Kapazitäten, z.B. durch die Finanzierung von Weiterbildungen des eigenen Lehrpersonals oder hauseigene Fortbildungen, aufzubauen. Auch hier wären gegebenenfalls Unterstützungsmöglichkeiten durch die öffentliche Hand zu prüfen.

Die Entstehung des Ljubljana OER Action Plans

Das Abschlussdokument des 2. UNESCO OER Weltkongresses entstand durch einen für zwischenstaatliche Dokumente dieser Art beispiellos offenen und transparenten Prozess: In Vorbereitung des Weltkongresses wurden zunächst sechs sogenannte „Regionale Konsultationen“ in Asien, Europa, Afrika, dem Mittleren Osten, Lateinamerika und der Pazifikregion durchgeführt. Hier tauschten sich Regierungsbeamte und Stakeholder aus dem Bereich Bildung zum Thema „OER for inclusive and equitable quality education: From commitment to action“ aus. Anschließend wurde auf Basis der Ergebnisse der Konsultationen eine erste Version des OER Action Plans auf der Webseite zum Kongress (www.oercongress.org) veröffentlicht. Hier hatten Einrichtungen wie Einzelpersonen die Möglichkeit, mit Hilfe eines Online-Formulars Änderungen, Ergänzungen und Verbesserungen vorzuschlagen. Auf Basis der Rückmeldungen wurde schließlich eine neue Iteration des Entwurfs rechtzeitig vor dem Kongress online veröffentlicht. Dieses Dokument war die Ausgangsbasis für die Workshops auf dem OER Weltkongress, die sich mit jeweils einem thematischen Abschnitt des Plans befassten. Die Ergebnisse dieser Workshops wurden schließlich an ein Komitee übermittelt, welches die endgültige Formulierung des Action Plans am Vorabend des letzten Konferenztages festlegte.

Etablierung von Anerkennungsstrukturen

Punkt 1g) im selben Abschnitt empfiehlt die Etablierung von Anerkennungsstrukturen für die Nutzung, Erstellung und Verbreitung von OER. Aus Sicht der Bildungseinrichtungen kann dieser Punkt als Aufforderung gelesen werden, entsprechende Maßnahmen zu ergreifen:

Die Erstellung von qualitativ hochwertigen Materialien für Kurse, Workshops und Seminare beansprucht immer Ressourcen seitens der Lehrenden. Durch materielle, aber auch durch organisatorische (z.B. im Sinne von Arbeitszeitkompensation) oder symbolische Anerkennung der Erstellung und Veröffentlichung von OER-Materialien (z.B. durch eine Auszeichnung von OER gestützten Angeboten im Programm) könnten Bildungseinrichtungen das eigene Lehrpersonal in der Erstellung unterstützen und unmittelbar zur Verbreitung von OER beitragen. In welcher Form diese Anerkennung letztendlich gestaltet wird, ist selbstverständlich von den Gegebenheiten und Ressourcen der jeweiligen Einrichtung abhängig.

Aufbau von Peer-Netzwerken

Auch für die Einrichtung von Infrastrukturen und die Sicherung der Qualität der eigenen OER im Sinne des oben beschriebenen Potenzials als Qualitätsausweis am Markt finden sich mit den Punkten 1f) und 3g) Vorschläge im Ljubljana OER Action Plan (vgl. ebd., S. 4f.): Die Errichtung von Peer-Netzwerken auf Ebene der Bildungseinrichtungen und auf Ebene der Lehrenden steht hier im Mittelpunkt.

Die Vernetzung zwischen Einrichtungen, insbesondere in öffentlich geförderten Bereichen der Erwachsenenbildung (wie etwa in der Alphabetisierung und Grundbildung oder in der Politischen Bildung), im Sinne eines gemeinsamen Materialpools bietet sich an. Eine solche Infrastruktur sichert die Verfügbarkeit von Materialien und verteilt die Kosten für die Bereitstellung der Plattform. Eine solche Plattform kann gleichzeitig der Nukleus für den Aufbau eines Peer-Netzwerks zwischen Lehrenden der jeweiligen Themenbereiche sein (z.B. in Form eines Online-Forums oder Slack-Chats). Von einem solchen überregionalen Netzwerk und den damit

verbundenen Möglichkeiten des kollegialen Austauschs könnten zunächst die Lehrenden profitieren, z.B. indem sie aus den Erfahrungen der KollegInnen Orientierung für den erfolgreichen Einsatz von OER in den eigenen Kursen gewinnen können. Durch die Implementation entsprechender Review- bzw. Bewertungsfunktionen kann das so entstandene Netzwerk zudem einen Beitrag zur Qualitätssicherung der über die Plattform erhältlichen offenen Bildungsmaterialien leisten. Durch die Öffnung einer solchen Plattform für Lernende können diese zudem nicht nur selbstbestimmt Lerninhalte rezipieren, sondern auch Verbesserungen des Materials vorschlagen und so stärker am Bildungsprozess beteiligt werden.

Was der Ljubljana OER Action Plan offen lässt

Bei der Frage der nachhaltigen Finanzierung von OER bleibt der Ljubljana OER Action Plan vage (vgl. UNESCO 2017, S. 5f.). Vorgeschlagen werden umfassende Analysen von Chancen und Veränderungsprozessen sowie die Definition von Anforderungen und Ertragsmodellen im Zusammenhang mit OER. Als einziger konkreter Ansatz wird unter 4l) formuliert, die Schaffung von Public Private Partnerships (PPP) für die Erstellung von OER zu prüfen. Ansonsten wird die Notwendigkeit betont, weitere Finanzierungsmodelle zu explorieren – was implizit wieder auf die Ebene der Bildungsanbieter verweist und damit voraussetzt, dass sich entsprechend experimentierfreudige Institutionen der Erwachsenenbildung finden. Alternativ zu PPP sind beispielsweise Crowdfunding-Modelle denkbar.

Auch in Bezug auf die Förderung durch die öffentliche Hand spricht der Ljubljana OER Action Plan lediglich davon zu prüfen, inwieweit „*finanzielle Flüsse Modelle der Nachhaltigkeit stützen*“ (vgl. ebd., 4d). Am Beispiel Deutschland hat sich gezeigt, dass staatliche Förderung für den Aufbau grundlegender Infrastruktur und die weitreichende Verankerung des Konzepts eine wichtige Rolle spielt (vgl. Deutscher Bildungsserver 2016, S. 58ff.). In Bezug auf die Erwachsenenbildung in Österreich ist deshalb mit Blick auf die Ermöglichung von Bildungszugang und Bildungsaufstieg zunächst zu prüfen, welche Art von Fördermaßnahmen hinsichtlich OER geeignet wären.

Im Zusammenhang mit dieser Herausforderung stellt sich auch die Frage, welche konkreten Kompetenzen Lehrende und Lernende benötigen, um maximal von offenen Bildungsressourcen zu profitieren. Jedoch bleibt der Ljubljana OER Action Plan auch hier eine Antwort schuldig. Dass ein Einsatz von OER in digitalen Formaten keine Option für Lehrende und Lernende mit geringer Medienkompetenz ist, scheint naheliegend. Andererseits können OER auch analoge Formate umfassen. Ob hier zum Beispiel Blended-Learning-Formate als Brücke fungieren können, muss sich im praktischen Einsatz noch erweisen und sollte idealerweise wissenschaftlich fundiert begleitet und evaluiert werden. Eine aktuelle Studie aus der Schweiz bescheinigt jedenfalls einen wachsenden Trend zu Blended-Learning-Angeboten (siehe Sgier/Haberzeth/Schüepf 2018).

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass offene Bildungsressourcen konzeptuell das Potenzial bergen, Bildungszugänge durch die Förderung von selbstbestimmtem Lernen zu diversifizieren und die Qualität der Lehre im Feld der Erwachsenenbildung zu verbessern, indem sie zum Beispiel den kollegialen Austausch und die teilnehmerInnenorientierte Gestaltung im Rahmen des österreichischen Urheberrechts erleichtern. Die Nutzbarkeit und Anpassbarkeit von OER können bei einer breiten Implementation dazu beitragen, den erfolgreichen Abschluss von Bildungsmaßnahmen zu unterstützen und so die Aufwärtsmobilität im Bildungssystem zu verbessern. Eine genaue Vermessung des Potenzials im Sinne umfangreicher vergleichender

Feldstudien liegt bisher nicht vor. Hier besteht großer Nachholbedarf.

Um das volle Potenzial von OER entfalten zu können, müssen entsprechende Voraussetzungen auf Ebene der österreichischen Bildungspolitik, der Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Lehrenden in diesem Feld geschaffen werden. Hier braucht es mutige Initiativen von politischen AkteurInnen, Bildungseinrichtungen und Lehrenden mit Signalwirkung. Idealerweise werden diese von entsprechenden Forschungsaktivitäten, zum Beispiel in Form von Implementations- bzw. Interventionsstudien, flankiert.

Ohne die Bereitschaft der maßgeblichen Akteurinnen und Akteure in der Erwachsenenbildung auf politischer, institutioneller und individueller Ebene, das Experiment OER zu wagen, wird sich das Konzept im Mainstream schwerlich etablieren können. Erst wenn eine kritische Masse von Materialien und MaterialerstellerInnen erreicht ist, wird meines Erachtens die Nutzung von OER die Öffnung von Bildungszugängen und die Förderung von Bildungsaufstiegen in der Breite effektiv unterstützen können. Der Ljubljana OER Action Plan bietet in diesem Zusammenhang Orientierungsansätze für die Akteurinnen und Akteure, kann aber letztlich in vielen Fragen der konkreten Umsetzung wenig unmittelbare Impulse geben. Hier braucht es weiterhin eine nicht unbeträchtliche Übersetzungsleistung in die Praxis. Insgesamt ist das positive, transformative Potenzial von OER für die Verbesserung der Chancengleichheit in der (Erwachsenen-)Bildung trotz noch zu schaffender Rahmenbedingungen zu groß, um auf ihre Förderung zu verzichten.

Literatur

Bundeskanzleramt/BMFWF – Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2016): Digital Roadmap Austria. Online im Internet: https://www.digitalroadmap.gv.at/fileadmin/downloads/digital_road_map_broschuere.pdf [Stand: 2018-05-06].

Butcher, Neil (2013): Was sind Open Educational Resources? Und andere häufig gestellte Fragen zu OER. Bonn, Dt. UNESCO-Kommission e.V. Online im Internet: <http://www.unesco.de/infothek/publikationen/publikationsverzeichnis/oer-faq.html> [Stand: 2018-05-06].

- Deimann, Markus/Neumann, Jan/Muuß-Merholz, Jöran (2015):** Whitepaper Open Educational (OER) Resources an Hochschulen in Deutschland – Bestandsaufnahme und Potenziale 2015. Frankfurt am Main. Online im Internet: <https://open-educational-resources.de/materialien/oer-whitepaper/oer-whitepaper-hochschule/> [Stand: 2018-05-06].
- Deutscher Bildungsserver (2016):** Machbarkeitsstudie zum Aufbau und Betrieb von OER-Infrastrukturen in der Bildung. Stand: Februar 2016. Frankfurt am Main. Geschäftsstelle des Deutschen Bildungsservers. Online im Internet: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11715/pdf/OER_Machbarkeitsstudie_Bericht.pdf [Stand: 2018-05-06].
- Ebner, Martin/Freisleben-Teutscher, Christian F./Gröblinger, Ortrun/Kopp, Michael/Rieck, Katharina/Schön, Sandra/Seitz, Peter/Seissl, Maria/Ofner, Sabine/Zwiau,er, Charlotte (2016):** Empfehlungen für die Integration von Open Educational Resources an Hochschulen in Österreich. Forum Neue Medien in der Lehre Austria. Graz. Online im Internet: http://www.fnm-austria.at/fileadmin/user_upload/documents/Buecher/2016_fnma-OER-Empfehlungen_final.pdf [Stand: 2018-05-06].
- Ehlers, Ulf-Daniel (2011):** Extending the territory: From open educational resources to open educational practices. In: Journal of Open, Flexible and Distance Learning, 15(2), S. 1-10. Online im Internet: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079969.pdf> [Stand: 2018-05-06].
- Europäische Kommission (2013):** Die Bildung öffnen: Innovatives Lehren und Lernen für alle mithilfe neuer Technologien und frei zugänglicher Lehr- und Lernmaterialien. Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Brüssel. Online im Internet: [file:///U:/OneDrive/Downloads/1_DE_ACT_part1_v4%20\(1\).pdf](file:///U:/OneDrive/Downloads/1_DE_ACT_part1_v4%20(1).pdf) [Stand: 2018-05-06].
- Lermen, Markus/Steinert, Farina/Wolf, Norina (2016):** Freie Bildungsmaterialien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Herausforderungen und Chancen von OER. In: Hochschule und Weiterbildung (2-16), S. 84-93. Online im Internet: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15205/pdf/HuW_2016_2_Lermen_Steinert_Wolf_Freie_Bildungsmaterialien.pdf [Stand: 2018-05-06].
- OECD (2015):** Bildung auf einen Blick 2015: OECD-Indikatoren. Ländernotiz Österreich. Online im Internet: <https://www.oecd.org/austria/Education-at-a-glance-2015-Austria-in-German.pdf> [Stand: 2018-01-09].
- Sgier, Irena/Haberzeth, Erik/Schüep, Philipp (2018):** Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern. Herausgegeben vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung und der Pädagogischen Hochschule Zürich. Online im Internet: https://alice.ch/fileadmin/Dokumente/Themen/Forschung/SVEB_Weiterbildungsstudie2017_2018.pdf [Stand: 2018-05-06].
- Statistik Austria (Hrsg.) (2013):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=656 [Stand: 2018-01-09].
- UNESCO (2012):** Pariser Erklärung zu OER. Abschlussdokument des Weltkongress zu Open Educational Resources (OER). Online im Internet: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Paris_Declaration_OER_DE_100713.pdf [Stand: 2018-05-06].
- UNESCO (2017):** Second World OER Congress. Ljubljana OER Action Plan 2017. Ljubljana. Online im Internet: https://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/Ljubljana_OER_Action_Plan_2017.pdf [Stand: 2018-05-06].
- Walter, Michael M. (2015):** Grundriss des österreichischen Urheber- Urhebervertrags- und Verwertungsgesellschaftsrechts. Wien. Online im Internet: https://backend.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_unternehmensrecht/Externe_Lehrbeauftragte/Walter/Skriptum_Urheberrecht_III.pdf [Stand: 2018-05-06].

Weiterführende Links

CC-Lizenzvarianten: www.creativecommons.org

iMooX: <https://imoox.at/mooc>



Foto: DIE Lichtscheid

Dipl. Päd. Jan Koschorreck

koschorreck@die-bonn.de
<https://www.die-bonn.de>
+49 (0)2283294-327

Jan Koschorreck studierte Sozialpädagogik in Mannheim sowie Erziehungswissenschaften mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Medienpädagogik in Landau. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Wissenstransfer am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. und fungiert dort u.a. als Transferpartner für den Bereich Erwachsenenbildung der Informationsstelle Open Educational Resources (www.o-e-r.de). Die Informationsstelle wurde 2016 im Rahmen der OERinfo-Förderlinie des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) eingerichtet. Sie wird vom Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF) koordiniert.

Open Educational Resources – Open Access to Education?

Opportunities and challenges

Abstract

The incompatibility of the time and location of educational offerings with one's lifestyle is the greatest obstacle to education for adults. OER (Open Educational Resources) in digital formats and their availability open up possibilities for continuing education that are independent of time and place. Do OER offer valuable opportunities to people experiencing educational advancement? But don't learners need something more than the simple creation of free access and availability of materials? And what about the instructors and their spheres of influence, what about the private educational providers in light of growing competition? This article searches for answers to these questions based on the Ljubljana OER Action Plan developed during the second World OER Congress organized by UNESCO in 2017. The author concludes that if significant players in adult education are not ready to risk the OER experiment at political, institutional and individual levels, it will be difficult for the concept to become mainstream. (Ed.)

Zu weit weg?

Lokale Angebotsstruktur als Zugangsbedingung für Weiterbildung

Ingrid Stöhr und Hanna-Rieke Baur

Stöhr, Ingrid/Baur, Hanna-Rieke (2018): Zu weit weg? Lokale Angebotsstruktur als Zugangsbedingung für Weiterbildung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Weiterbildung, Weiterbildungsangebot, Weiterbildungsbeteiligung, Bildungsentscheidung, Volkshochschule, ländlicher Raum, regionale Bildungsstruktur, regionale Disparitäten, Bildungsstatus, Teilnahmehindernisse

Kurzzusammenfassung

Geht ein größeres Weiterbildungsangebot vor Ort auch tatsächlich mit einer höheren Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung einher? Ist ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsstatus potenzieller WeiterbildungsteilnehmerInnen und ihres Wohnortes und damit der erreichbaren und leistbaren Weiterbildungsangebote ausmachbar? Auf Basis einer Bevölkerungsbefragung aus dem Projekt „BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)“ verknüpft mit amtlichen Daten der Volkshochschulstatistik und Recherchen zu den adressgenauen Standorten der Volkshochschulen gelingt den Autorinnen im vorliegenden Beitrag eine Betrachtung raumbezogener Angebotsmerkmale aus individueller Perspektive. Mithilfe via Georeferenzierung berechneter Distanzen zu potenziellen oder zu tatsächlich besuchten Veranstaltungen unter Berücksichtigung des individuellen Bildungsstatus wird die Bedeutung der lokalen Angebotsstruktur als Zugangsbedingung zu Weiterbildung belegbar. Ein Fazit des Beitrages: Eine gute Erreichbarkeit von Weiterbildungsangeboten stellt aus Sicht der Befragten ein wichtiges Kriterium für Weiterbildungsentscheidungen dar. Für bildungsfernere Befragte ist die Erreichbarkeit besonders wichtig; zugleich weist ihr Wohnort eine schlechter verfügbare Angebotsstruktur auf – hier existiert Handlungsbedarf. Ergänzt wird der Beitrag um eine Factbox zu österreichischen Studien in diesem Themenfeld. (Red.)

Zu weit weg?

Lokale Angebotsstruktur als Zugangsbedingung für Weiterbildung

Ingrid Stöhr und Hanna-Rieke Baur

„Gleichwertige Lebensverhältnisse“ in allen Teilräumen der Bundesrepublik Deutschland zu erreichen (siehe Raumordnungsgesetz 2017), ist ein anspruchsvolles Leitbild öffentlicher Raumordnungspolitik, das nicht zuletzt einen „gleichwertigen“ Zugang zu Weiterbildung impliziert. Demgegenüber initiieren demographischer und ökonomischer Wandel Abkoppelungsprozesse, die die Lebensverhältnisse gerade in ländlichen Räumen treffen und so die Teilhabechancen Einzelner verändern (siehe Neu 2006).

Auch wenn mit dem Vormarsch der Digitalisierung in der Weiterbildung neue, zeitlich und örtlich flexible Organisations- und Angebotsformen geschaffen werden, bleiben lokale Infrastruktureinrichtungen notwendige Voraussetzung, um den Menschen lebenslanges Lernen auch räumlich nahe zu bringen (vgl. u.a. Bretschneider/Nuissl 2003, S. 35), denn *„Bildungshandeln und Engagement finden nicht im luftleeren lokalen und sozialen Raum statt“* (Egger 2013, S. 6).

Besondere Bedeutung kommt hier der öffentlich geförderten Weiterbildung zu. Ihre Aufgabe ist es, jenseits alleiniger Profitorientierung Bildung als relevanten Faktor der lokalen Daseinsvorsorge zu gewährleisten (vgl. DVV 2011, S. 13). Gerade Volkshochschulen bieten sich durch ihre (noch) flächendeckende Verbreitung als Vermittler an. Ihre integrative Kraft geht von den Lern- und Begegnungsmöglichkeiten vor Ort aus (vgl. Meisel/Mickler 2015, S. 217). Inwieweit dieser räumliche Zugang

aber je nach Wohnort variiert und wie wichtig er ist für die Überlegung, an nicht-betrieblicher Weiterbildung teilzunehmen oder nicht, wird im vorliegenden Beitrag aus individueller Perspektive¹ am regionalen Beispiel Oberfrankens² betrachtet. Zudem wird beleuchtet, ob sich die in der Weiterbildung seit Jahren robusten Ungleichheiten nach Bildungsstatus wiederfinden.

Zur Bedeutung der lokalen Angebotsstruktur

Der vorliegende Beitrag fokussiert in Anlehnung an die Differenzierung des Adult Education Survey (AES) (siehe Bilger et al. 2013) die nicht-betriebliche Weiterbildung, die berufsbezogene wie nicht-berufsbezogene Themen einschließt. Charakteristisch für die Entscheidung, an solch einer Weiterbildung teilzunehmen, sind Freiwilligkeit und Selbstselektion,

1 Besonderer Dank gilt Herrn Johannes Hofmann, der die vorliegenden Analysen mit seinem unermüdlichen Einsatz in Sachen Georeferenzierung und Distanzberechnung überhaupt möglich gemacht hat.

2 Oberfranken liegt im Norden Bayerns und ist einer der sieben bayerischen Regierungsbezirke mit 1.06 Mio. (31.12.2015) EinwohnerInnen, die auf einer Fläche von 7.231,41 km² in vier kreisfreien Städten und neun Landkreisen leben.

d.h., die einzelne Person kann zu einem beliebigen Zeitpunkt interessierende Weiterbildungsangebote ins Auge fassen.³ Ist dies der Fall, findet nach Erklärungsansätzen der rationalen Wahl während des Entscheidungsprozesses eine – oft unbewusste – Abwägung der potentiellen Kosten und der Erträge einer etwaigen Teilnahme statt (vgl. z.B. das Wert-erwartungsmodell nach Esser 1999). Je niedriger die Kosten bzw. je höher die Erträge bewertet werden, desto wahrscheinlicher ist eine Beteiligung an Weiterbildung. Nun stellt sich die Frage, wie die lokale Angebotsstruktur den Zugang zu Weiterbildung beeinflussen kann.

Zum einen kann sie als vor Ort verfügbare Opportunitätsstruktur überhaupt zu einer Weiterbildung anregen. Sie steht auch für ganz konkrete Zugangsmöglichkeiten im Sinne unterschiedlicher Weiterbildungsveranstaltungen, aus denen das Individuum wählen kann. Da der Weiterbildungsbereich von einer enormen inhaltlichen und zeitlichen Heterogenität geprägt ist, sind vielfältige und ausreichend viele Angebote bedeutsam. Sie erleichtern die Passung mit individuellen Interessen, können so erwartete Erträge erhöhen und dadurch die Handlungsoption „Teilnahme“ befördern.

Zum anderen fließt die lokale Angebotsstruktur als Kostenfaktor in den Abwägungsprozess ein. Dadurch, dass es sich bei der Teilnahme an nicht-betrieblicher Weiterbildung primär um eine in den Alltag integrierte Aktivität handelt, gewinnen räumliche Entfernung und Erreichbarkeit des Angebots an Gewicht. Je nach Standort des Angebots entstehen auf dem Weg dorthin beispielsweise Fahrtkosten oder ein zeitlicher Aufwand. Das lokal verfügbare Angebot bestimmt so die Höhe der wahrgenommenen Kosten mit. Je niedriger diese sind, umso wahrscheinlicher wird die Teilnahme an Weiterbildung.

Zusätzlich zu territorialen Disparitäten stellt insbesondere auch der individuelle Bildungsstatus ein zentrales Ungleichheitsmerkmal dar: Jene mit höherem Bildungsstatus nehmen mehr an Weiterbildung

teil als jene mit niedrigem Bildungsstatus. Auch an den Volkshochschulen lässt sich dieses Ungleichgewicht beobachten (siehe u.a. Brose 2014). Im Beitrag wird daher am Beispiel Oberfrankens der Frage nachgegangen, inwiefern diese Disparitäten mit dem Wohnort und der damit verknüpften Angebotsstruktur zusammenhängen könnten.

Welche empirischen Befunde es zur Bedeutung der lokalen Angebotsstruktur für die – auch bildungsstatusspezifischen – Zugangsmöglichkeiten zu Weiterbildung bereits gibt, wird im Folgenden kurz beschrieben.

Empirische Befunde zur Bedeutung der lokalen Angebotsstruktur

Regionale Disparitäten in der Angebotsstruktur sind in der Weiterbildung mehrfach belegt. Zuletzt konnte der Deutsche Weiterbildungsatlas darauf hinweisen, dass sich die Dichte an Weiterbildungsangeboten an der Bevölkerungsdichte bzw. an der Zahl potentiell Teilnehmender vor Ort und im Umkreis⁴ orientiert; d.h., auch unter Berücksichtigung der Bevölkerungszahl steht ein dichtes Kursangebot in Ballungsgebieten wie München oder Stuttgart einer sehr geringen Dichte in Regionen in Brandenburg oder Sachsen-Anhalt gegenüber (vgl. Martin/Schrader 2016, S. 17-36). Ferner zeigen etwa Untersuchungen für Bayern (siehe Böhm-Kaspar/Weishaupt 2002) und Hessen (siehe Herbrechter/Loreit/Schemmann 2011; Schemmann/Herbrechter/Loreit 2014), dass das Angebot in städtischen gegenüber ländlichen Regionen, in Gemeinden mit höherem strukturräumlichen Verdichtungsgrad oder in Städten und Landkreisen mit höherer Finanzkraft größer ist.

Diese Diskrepanz spiegelt sich auch in der Wahrnehmung der Nutzenden: Die Ergebnisse des AES (siehe Bilger et al. 2013) dokumentieren eine Varianz in der Zustimmung der EinwohnerInnen unterschiedlicher Gemeindetypen zu der Einschätzung, dass es zu wenige Weiterbildungsmöglichkeiten in der näheren

³ Anders ist dies etwa bei betrieblicher Fort- und Weiterbildung, die oft im Rahmen einer Fremdselktion (durch den/die ArbeitgeberIn) erfolgt.

⁴ Vor Ort bezieht sich hier auf die administrativen Grenzen des jeweiligen Kreisgebiets. Der Umkreis bezieht sich auf Angebote im Umfeld, die auf Grundlage empirischer Kenntnisse über die Pendelbereitschaft aus dem sogenannten Mobilitätspanel einbezogen wurden (vgl. Martin/Schrader 2016, S. 176-179).

Umgebung gibt. In BIK-Regionen⁵ mit unter 20.000 Personen stimmen zehn Prozent dieser Aussage zu. Von den Befragten aus Großstädten mit 500.000 Personen oder mehr sind es nur vier Prozent (vgl. Kuwan/Seidel 2013, S. 222f.).

Dass ein größeres Angebot auch tatsächlich mit einer höheren Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung einhergeht, konnten Andreas Martin, Klaus Schömann, Josef Schrader und Harm Kuper (2015) für die Ebene der Raumordnungsregionen und ähnlich Katja Görlitz und Sylvi Rezepka (2017) für die Arbeitsmarktregionen in Deutschland herausarbeiten. Die Bedeutung der Präsenz eines nahgelegenen Angebots wurde am Beispiel der Volkshochschulen auch bereits in früheren Studien dargelegt (siehe z.B. Klaus-Roeder 1983).

Auf das Zusammenspiel des regionalen Angebots mit dem Bildungsstatus der potentiell Teilnehmenden weisen Albert Göschel, Ulfert Herlyn, Jürgen Krämer, Thomas Schardt und Günther Wendt (1980, S. 198) mit der sogenannten „Quartiersorientiertheit“ bei Arbeitern hin. Diese sind auf die Verfügbarkeit von Angeboten im Nahbereich angewiesen. Ferner finden Henning Feldmann und Michael Schemmann (2008) und Jürgen Wittpoth (2006) sehr hohe Beteiligungsquoten an Volkshochschulen (VHS) und Familienbildungsstätten in Bochumer Stadtteilen, deren Sozialindex deutlich unterdurchschnittlich ist – vorausgesetzt, dass dort die räumliche Nähe bzw. eine gute Erreichbarkeit des Angebots vor Ort gewährleistet ist.

Mobilität, Erreichbarkeit von Angeboten oder fehlende Gelegenheitsstrukturen sind mögliche Teilnahmehindernisse, die gerade in qualitativen Studien zu Barrieren und Lernwiderständen bereits seit Längerem insbesondere auch für Bildungsferner nachgewiesen sind (für eine Zusammenstellung der Studien siehe Mania/Hülsmann 2011). Der vorliegende Beitrag fokussiert den Raum als Regulativ der Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Mania/Bernhard/

Fleige 2015, S. 30-32) nun aus einer quantitativen Perspektive.

Einstellungen zur Erreichbarkeit, zurückgelegte Entfernungen, individueller Bildungsstatus

Der bestehende Forschungsstand wird vorliegend erweitert, indem die objektive Angebotsstruktur mit dem Wohnort⁶ und den subjektiven Einschätzungen von Befragten zusammengebracht wird. Die Verteilung des Angebots im Raum lässt sich so aus der Perspektive des Individuums betrachten. Forschungsleitende Fragen waren:

- Wie wichtig ist die räumliche Erreichbarkeit von Weiterbildungsangeboten aus Sicht der Befragten?
- Wie viele Weiterbildungsangebote stehen ihnen individuell in einem bestimmten Radius ausgehend vom Wohnort zur Verfügung? Wie weit sind die Wege, die Einzelne für eine gewisse Vielfalt an Angeboten zurücklegen müssten?
- Inwiefern spiegelt sich die objektiv gegebene Angebotsstruktur in individuellen Einschätzungen zur Erreichbarkeit von Angeboten wider? Welche Distanzen werden bei einer Weiterbildungsteilnahme tatsächlich zurückgelegt?
- Hängen Einstellungen zur Erreichbarkeit, zurückgelegte Entfernungen und Wohnort systematisch mit dem individuellen Bildungsstatus zusammen?

BiLO-Bevölkerungsbefragung

Die verwendeten Daten stammen aus der eigens im Projekt „BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)“ erhobenen Bevölkerungsbefragung⁷. Die nachfolgenden Analysen beziehen sich auf eine Teilstichprobe von N = 983 Erwachsenen von 21 bis 95 Jahren.

5 BIK-Regionen stellen eine Gliederungssystematik für Deutschland dar, die auf Basis von Pendlerdaten sozialversicherungspflichtig Beschäftigter jährlich die Stadt-Umland-Beziehungen auf Gemeindeebene für Ballungsräume, Stadtregionen, Mittel- und Unterzentren charakterisieren (nachzulesen unter: <https://www.bik-gmbh.de/cms/basisdaten/bik-regionen>).

6 Der Arbeitsort als Ausgangs- oder Zielpunkt wird aufgrund bisheriger Auswertungen, die zeigen, dass der Arbeitsort sowohl für den Hin- als auch für den Rückweg nur eine sehr geringe Rolle spielt, vernachlässigt.

7 BiLO-Studie Bevölkerungsbefragung 2015, basierend auf einer Einwohnermeldeamtsstichprobe: Computergestützte Telefon- wie auch face to face-Interviews.

Tab. 1: Merkmale der Befragten

Alter	Durchschnitt Ø	51
Geschlecht	männlich	46%
	weiblich	54%
(Fach-)Hochschulreife (HSR)*	mit HSR	32%
	ohne HSR	68%
Kreisebene des Wohnorts	kreisfreie (krfr.) Stadt	20%
	Landkreis	80%
Einwohnergröße** (EWG des Wohnorts)	>=10.000	41%
	<10.000	59%
Gesamt		983

Für die Einwohnergröße wurde die Grenze bei 10.000 EinwohnerInnen gewählt, da Oberfranken eine eher ländliche Region ist.

* Von fünf Befragten liegt hierzu keine Angabe vor

** Gemeindeebene.

Quelle: Eigene Darstellung, eigene Berechnung auf Basis der BiLO-Bevölkerungsbefragung 2015 und des Bayerischen Landesamtes für Statistik (Stichtag 31.12.2015).

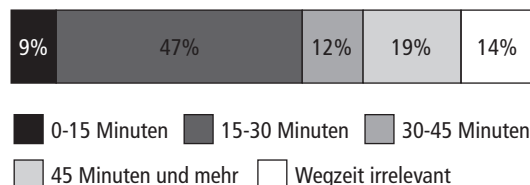
Erreichbarkeit aus Sicht der Befragten

Die Befragten wurden über einen Stimulus⁸ dazu angeregt, Einschätzungen zu nicht-betrieblicher Weiterbildung abzugeben. Abbildung 1 zeigt, dass für fast die Hälfte der Befragten der Weg zu einer wöchentlich stattfindenden Veranstaltung 15 bis 30 Minuten dauern darf.⁹ Für neun Prozent dagegen kommt eine geringere Wegzeit von maximal 15 Minuten in Frage. Des Weiteren empfinden 70 Prozent der Befragten eine gute Erreichbarkeit als wichtig oder sehr wichtig (siehe Abb. 2).¹⁰

So lässt sich festhalten, dass die räumliche Nähe von Angeboten ein wichtiges Kriterium darstellt, das die Auswahl an Angeboten einschränkt und eine potentielle Teilnahme erschweren kann. Dass

die objektiv gegebenen Zugangsmöglichkeiten und damit die Opportunitäten einer nahen Weiterbildungsversorgung allerdings nach Wohnort variieren, zeigen nachfolgende Auswertungen.

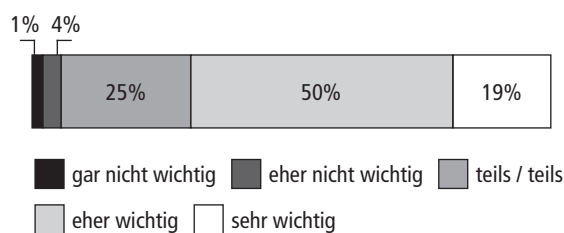
Abb. 1: Akzeptable Wegzeit



N = 797, von sieben Befragten liegt keine Angabe vor.

Quelle: Eigene Darstellung, eigene Berechnungen

Abb. 2: Kriterium „Gute Erreichbarkeit“



N = 800, von vier Befragten liegt keine Angabe vor.

Quelle: Eigene Darstellung, eigene Berechnungen

Opportunitätsstrukturen aus Individualperspektive

Als bedeutsamster Anbieter öffentlich geförderter Erwachsenenbildung¹¹ und mit dem Selbstanspruch „Volkshochschulen sind überall“ (DVV 2011, S. 17) bietet sich die VHS als Untersuchungseinheit für die

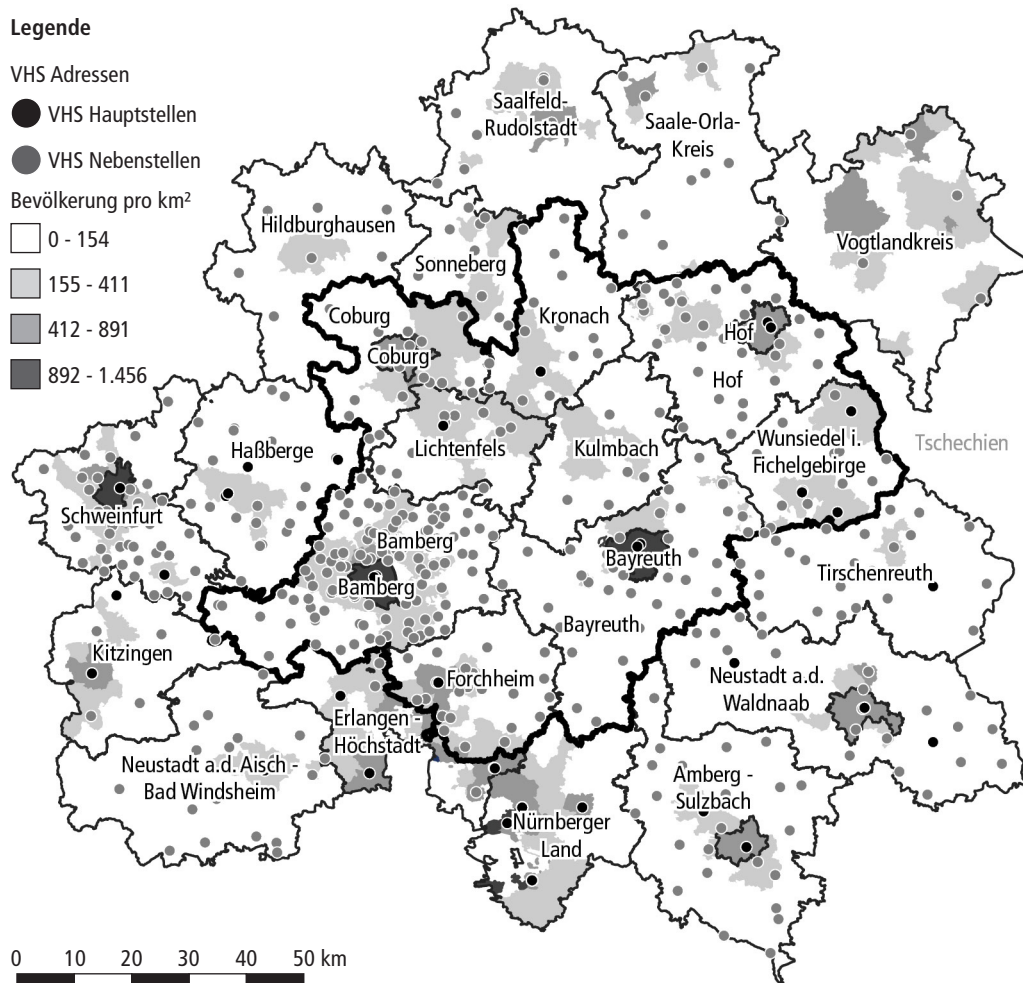
8 „Im Folgenden interessieren uns alle möglichen Weiterbildungen, die Sie privat aus persönlichem oder beruflichem Interesse gemacht haben. Darunter verstehen wir u.a. einen Koch-, Sprach-, Musik- oder Sportkurs, einen Trainerlehrgang oder auch einen Vortrag bei beispielsweise Volkshochschulen, kirchlichen Trägern, dem Bauernverband, privaten Weiterbildungsinstituten oder Einzeltrainern.“

9 Diese Frage wurde all denjenigen gestellt, die sich in den kommenden zwölf Monaten prinzipiell eine Weiterbildungsteilnahme wünschen würden: „Unabhängig von der tatsächlichen Wahl eines bestimmten Kurses: Wie viele Minuten für die einfache Strecke von Haustür zur Haustür wären für Sie noch akzeptabel, damit Sie einen wöchentlichen Kurs, der Sie interessiert, auch wahrnehmen?“

10 Diese Frage wurde all denjenigen gestellt, die sich in den kommenden zwölf Monaten prinzipiell eine Weiterbildungsteilnahme wünschen würden: „Wie ist das bei Ihnen ganz persönlich, wie wichtig sind für Sie folgende Kriterien bei der Suche nach einer privaten Weiterbildung? Sie können die Kriterien von 0 ‚sehr unwichtig‘ bis 10 ‚sehr wichtig‘ bewerten. Kriterium: Gute Erreichbarkeit.“

11 In Bayern etwa werden im Jahr 2015 knapp zwei Drittel der nach dem Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung (EbFöG) geförderten Veranstaltungen von den VHS angeboten, im Jahr 1976 war es nur knapp die Hälfte (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik 2017, S. 6). Auch die BiLO-Befragung bestätigt das: Über 90 Prozent wissen von der VHS als Weiterbildungsträger, davon kennen wiederum 89 Prozent Veranstaltungsorte der VHS.

Abb. 3: VHS-Angebotsstruktur in Oberfranken und umliegenden Kreisen



Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Daten des Bayerischen Volkshochschulverbandes und des Bayerischen Landesamtes für Statistik (beide Stand: 31.12.2015). Eigene Recherche zu umliegenden Kreisen, Stand 2016.

Bedeutung der Angebotsstruktur an. Nicht zuletzt spricht hierfür auch die valide verfügbare Datenbasis auf Einrichtungsebene. Abbildung 3 vermittelt einen Eindruck, wie Haupt- und Nebenstellen der VHS in Oberfranken¹² und den in den Analysen berücksichtigten umliegenden Kreisen verteilt sind.

In den nachfolgenden Auswertungen wird mit der Anzahl der Veranstaltungen je Einrichtung (Haupt- oder Nebenstelle) gearbeitet. Denn insbesondere in der nicht-betrieblichen Weiterbildung, bei der oft

nach sehr spezifischen Wünschen wie etwa einer bestimmten Sportart oder einem passgenauen IT-Kurs gesucht wird, ist ein gewisses Volumen und damit auch eine Vielfalt an Angeboten an einem Standort ausschlaggebender als die Einrichtung für sich genommen¹³.

Die Stärke der Auswertungen liegt darin, dass erstmals die objektiv verfügbare Anzahl der Angebote je Individuum einfließen kann. Dazu wurden Wohnort wie auch Veranstaltungsorte georeferenziert und

12 In Bayern insgesamt gibt es im Jahr 2015 190 Volkshochschul-Hauptstellen mit 1.164 nebenberuflich geführten Außenstellen (vgl. Huntemann/Reichart 2016, S. 17).

13 Dies wird auch durch bisher eigens durchgeführte Analysen gestützt, in denen etwa die nächstgelegene Einrichtung als Untersuchungseinheit keinerlei Relevanz gezeigt hat.

die dazwischenliegenden Distanzen auf Straenverlaufsebene genau berechnet (zum genauen Vorgehen siehe Hofmann 2018). Während in bisherigen Studien allen BewohnerInnen einer bestimmten, oftmals administrativ abgegrenzten Raumeinheit die gleichen Merkmale der Angebotsstruktur dieses Gebiets zugewiesen wurden, kann das Angebotsvolumen hier variabel für einzelne Personen bestimmt werden. So wird berücksichtigt, dass das individuell in Frage kommende Angebot nicht an einer festgelegten Grenze aufhört, sondern vielmehr von der individuellen Distanz abhängt, die man vom Wohnort aus zurücklegen müsste. Insbesondere in weitläufigen Landkreisen scheint es beispielsweise unrealistisch, dass tatsächlich alle Angebote im jeweiligen Kreis für Einzelne, unabhängig des exakten Wohnorts, akzeptabel bezüglich ihrer Erreichbarkeit und damit relevant für eine etwaige Weiterbildungsteilnahme sind.

Angebotsvielfalt

Auf Basis der besonderen Operationalisierung kann nun beschrieben werden, wie viele VHS-Angebote einer/einem Befragten in einem handlungsrelevanten Radius zur Verfügung stehen. In einem variabel bestimmbaren Radius von beispielsweise fünf Kilometern liegt der Durchschnitt bei 500 Veranstaltungen (Median (\bar{x}): 81), wobei sich Unterschiede nach klassischen Stadt-Land-Variablen zeigen¹⁴: Befragte aus Landkreisen (\emptyset : 178; \bar{x} : 54) und aus Gemeinden mit weniger als 10.000 EinwohnerInnen (\emptyset : 126; \bar{x} : 46) sind von einer geringeren Anzahl an VHS-Veranstaltungen umgeben als Personen in kreisfreien Städten (\emptyset : 1774; \bar{x} : 1086) und Gemeinden mit 10.000 oder mehr EinwohnerInnen (\emptyset : 1039; \bar{x} : 867; Unterschiede statistisch signifikant mit $p < 0,01$, T-Test).

Entfernung

Eine weitere Form der Operationalisierung georeferenzierter Daten ermöglicht es, den Aspekt der Erreichbarkeit stärker herauszuarbeiten:

Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass nicht nur relevant ist, wie viele Angebote in einem gewissen Umkreis verfügbar sind, sondern auch, wie groß dieser Umkreis sein müsste, um eine gewisse Vielfalt an Angeboten erreichen zu können.

Um aus einem Veranstaltungsvolumen von beispielsweise 200 Veranstaltungen wählen zu können, müssen die Befragten im Schnitt 7,7 Kilometer (km) zurücklegen. Aber auch hier gibt es signifikante Unterschiede ($p < 0,01$, T-Test) nach Merkmalen des Wohnorts: Eher ländlich Wohnende müssen im Schnitt einen größeren Distanzradius ansetzen (Landkreis \emptyset : 9 km; EWG < 10.000 \emptyset : 9,9 km) als eher städtisch Wohnende (krfr. Stadt \emptyset : 2,6 km; EWG \geq 10.000 \emptyset : 4,5 km). Diese unterschiedlichen Distanzradien sind ein Abbild der ungleichen Verteilung des Angebots im Raum und spiegeln sich auch in der subjektiven Einschätzung zur Erreichbarkeit von VHS-Standorten wieder¹⁵.

Abbildung 4 ist zu entnehmen, dass VHS-Standorte von 68 Prozent der Befragten, die angegeben hatten, VHS-Standorte zu kennen, als gut oder sehr gut erreichbar eingeschätzt werden. Allerdings variiert dies erneut signifikant nach den bereits bekannten Stadt-/Land-Indikatoren wie auch nach individuellen distanzbasierten Maßen (siehe Abb. 4): Die Erreichbarkeit von VHS-Standorten wird tendenziell umso besser bewertet, je geringer der Radius ausfllt, den man für 200 Veranstaltungen zurücklegen müsste. Dasselbe Bild zeigt sich für das Veranstaltungsvolumen: Je größer die Anzahl an Veranstaltungen in einem Radius von beispielsweise 5, 10 oder 15 Kilometern, umso besser wird die Erreichbarkeit der bekannten VHS-Standorte bewertet (Kruskal-Wallis-Test mit $p < 0,01$).

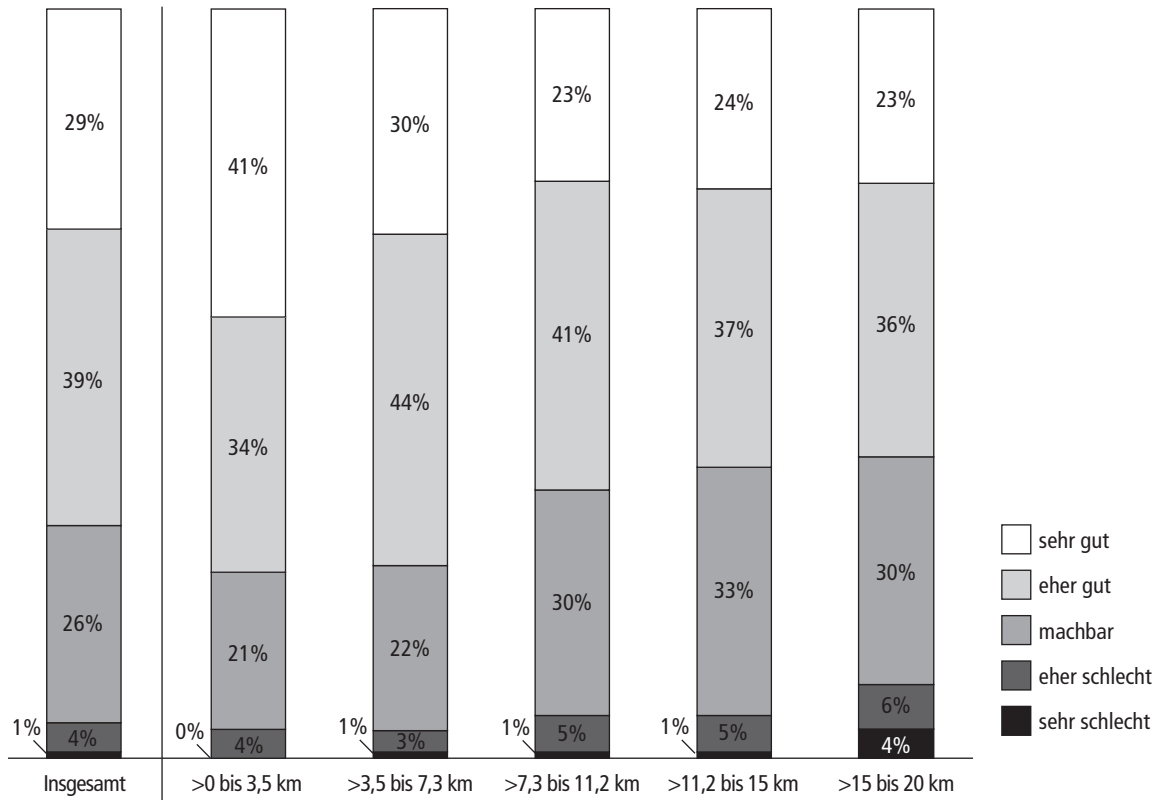
Teilnahme und Distanz

Inwiefern sich diese objektiv vorliegenden Entfernungen nun im tatsächlich stattgefundenen Weiterbildungsverhalten niederschlagen, kann anhand der individuell zurückgelegten Distanz von

14 Als Vergleichsperspektive und zur Einordnung der Befunde zu den hier vorgestellten individuellen Distanzmaßen werden in den nachfolgenden Auswertungen in der Forschung klassische Stadt-/Land-Indikatoren auf Basis administrativer Grenzziehungen herangezogen. Konkret werden in Oberfranken dabei vier kreisfreie Städte mit neun Landkreisen verglichen.

15 Frageformulierung: „Was denken Sie, wie wären Angebote der VHS für Sie generell erreichbar? Sehr schlecht, eher schlecht, machbar, eher gut, sehr gut.“

Abb. 4: Einschätzung der Erreichbarkeit von VHS-Standorten nach Radius für 200 Veranstaltungen



N = 816, von einer Befragten liegt keine Angabe vor, Unterschiede statistisch signifikant mit $p < 0,001$ (Kruskal-Wallis-Test)¹⁶.
Anmerkung: Aufgrund der Rundungsungenauigkeit ergeben die addierten Prozentangaben nicht immer 100%.

Quelle: Eigene Darstellung

VHS-Teilnehmenden aufgezeigt werden¹⁷. Die zurückgelegten Wege der VHS-TeilnehmerInnen liegen im Durchschnitt bei 13,2 Kilometern (\bar{x} : 5,7 km). Und auch hier treten – analog zur ungleichen Verteilung der objektiven Angebotsstruktur – Unterschiede nach Wohnort zu Tage: Nach Kreiszugehörigkeit (kreisfr. Städte $\bar{\phi}$ 2,2 km; Landkreise $\bar{\phi}$ 6,8 km; T-Test mit $p < 0,05$ signifikant) wie auch nach Veranstaltungsvolumen im individuellen Radius von fünf Kilometern (siehe Abb. 5). Je vorteilhafter die Angebotsstruktur, desto geringer die Distanzen, die zurückgelegt werden.

Diese Auswertungen sind ein Hinweis darauf, dass die Angebotsdichte dazu führt, dass Teilnehmende

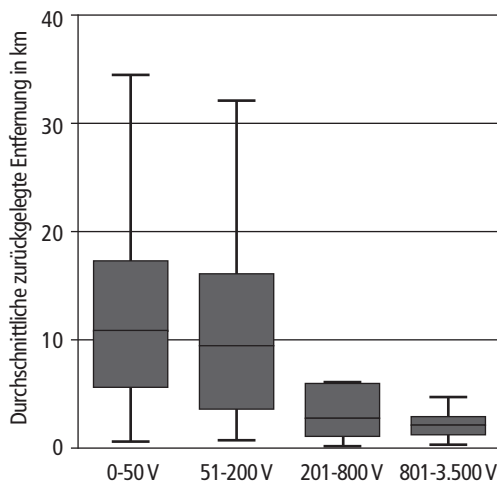
ein passendes Angebot in ihrer Nähe finden bzw. dass eine nahe Versorgung auch von der Nachfrageseite angenommen wird.

Die aus dem Forschungsstand vermuteten Ungleichheiten nach Bildungsstatus bei den zurückgelegten Distanzen zum VHS-Angebot konnten nicht festgestellt werden. Dies ist ein Hinweis auf die besonders vorteilhafte Angebotsstruktur der Volkshochschulen verglichen mit anderen Anbietern. Denn bildungsspezifische Unterschiede treten dann zu Tage, wenn nicht VHS-Teilnahmen, sondern nicht-betriebliche Weiterbildungsteilnahmen bei anderen Trägern in den Blick genommen werden ($n = 160$; $\bar{\phi}$: 46 km; \bar{x} : 10,8 km). Während Teilnehmende ohne (Fach-)Hochschulreife

¹⁶ Zur Veranschaulichung wurde der Radius für 200 Veranstaltungen kategorisiert dargestellt; die Teststatistik basiert auf der ursprünglichen, metrischen Variable.

¹⁷ Je TeilnehmerIn wurde die durchschnittlich zurückgelegte Distanz der in den letzten zwölf Monaten besuchten VHS-Veranstaltung(en) berechnet. An dieser Stelle kann nicht das objektive Angebot genutzt werden, sondern wird der Gemeindemittelpunkt der vom/von der Befragten angegebenen Gemeinde des Veranstaltungsortes zugrunde gelegt.

Abb. 5: Durchschnittlich zurückgelegte Entfernung zu VHS Veranstaltung(en) nach Veranstaltungsvolumen im individuellen Radius von 5 km



N = 107, boxplots ohne Ausreißer, Unterschied nach Anzahl Veranstaltungen im individuellen Radius von 5 km statistisch signifikant mit $p < 0,1$ (Kruskal-Wallis-Test)¹⁸.

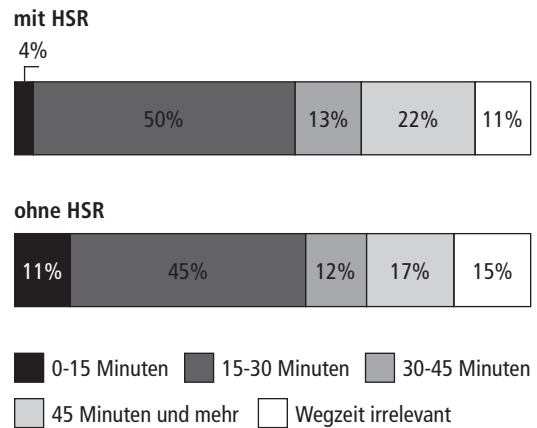
Quelle: Eigene Darstellung, eigene Berechnungen

(n = 84) hier im Schnitt 30,4 Kilometer zurücklegen (\bar{x} : 6,8 km), ist dieser Wert bei Teilnehmenden mit (Fach-)Hochschulreife (n = 76) mit 63,4 Kilometern (\bar{x} : 20,6) mehr als doppelt so hoch (Unterschied nach Bildungsstatus statistisch signifikant mit $p < 0,01$, T-Test).¹⁹

Und sowohl bezüglich der Zeit, die der Weg zu einer wöchentlich stattfindenden Veranstaltung dauern darf (siehe Abb. 6), wie auch der Einstellung zu einer „guten Erreichbarkeit“ (siehe Abb. 7) gibt es Hinweise auf die vermuteten Zusammenhänge: Während für elf Prozent derjenigen ohne HSR lediglich eine Wegdauer von null bis 15 Minuten in Frage kommt, beträgt dieser Anteil bei denjenigen mit HSR nur vier Prozent.

Darüber hinaus ist eine gute Erreichbarkeit für 24 Prozent der Personen ohne HSR sehr wichtig, während dies unter Personen mit HSR nur für 10 Prozent

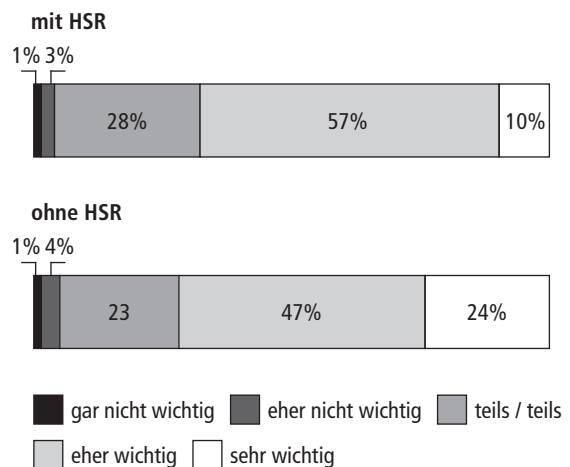
Abb. 6: Akzeptable Wegzeit nach Bildungsstatus



N = 793, von sieben Befragten liegt keine Angabe vor; 35 Prozent mit HSR, 65 Prozent ohne HSR; Unterschied nach HSR statistisch signifikant mit $p < 0,1$ (T-Test)²⁰.

Quelle: Eigene Darstellung, eigene Berechnungen

Abb. 7: Kriterium „Gute Erreichbarkeit“ nach Bildungsstatus



N = 800, von vier Befragten liegt keine Angabe vor; Unterschied nach HSR statistisch signifikant mit $p < 0,01$ (T-Test)²¹.

Quelle: Eigene Darstellung, eigene Berechnungen

18 Zur Veranschaulichung wurde das Veranstaltungsvolumen im individuellen Radius von 5 km kategorisiert dargestellt; die Teststatistik basiert auf der ursprünglichen, metrischen Variable.
 19 In weiterführenden multivariaten Analysen hat sich bereits angedeutet, dass diese Ergebnisse auch dann Bestand haben, wenn die Lage des Wohnorts bzw. die damit verbundenen Merkmale der Angebotsstruktur berücksichtigt werden. Das heißt, Bildungsstatus und Wohnort scheinen beide einen eigenständigen Einfluss auf die zurückgelegte Distanz zu haben.
 20 Zur Veranschaulichung wurde die Variable „akzeptable Wegzeit“ kategorisiert dargestellt; die Teststatistik basiert auf der ursprünglichen, metrischen Variable.
 21 Zur Veranschaulichung wurde die Variable „Gute Erreichbarkeit“ kategorisiert dargestellt; die Teststatistik basiert auf der ursprünglichen, metrischen Variable.

zutrifft. Die Erkenntnis, dass gerade für bildungsfernere Gruppen eine gute Erreichbarkeit wichtig ist, um eine Teilnahme an Weiterbildung zu realisieren, ist insbesondere vor dem Hintergrund der nachfolgenden Auswertungen bedeutsam. Hier wird herausgearbeitet, dass genau diese Gruppen bezüglich der Versorgung mit objektiven Weiterbildungsangeboten benachteiligt wohnen.

Zusammenhang von Wohnort und Bildungsstatus

Differenziert nach klassischen Stadt-/Land-Indikatoren leben Personen in der Stichprobe ohne (Fach-)Hochschulreife häufiger in den Landkreisen und in Gemeinden mit weniger als 10.000 EinwohnerInnen als Personen mit (Fach-)Hochschulreife. Diese nach Bildungsstatus ungleiche Verteilung im Raum zeigt sich analog für die individuellen distanzbasierten Maße: Während Befragte ohne HSR im Schnitt beispielsweise 414 Veranstaltungen in einem Radius von fünf Kilometern um sich haben (\bar{x} : 68) und eine Distanz von 7,9 Kilometern (\bar{x} : 7,7) zurücklegen müssten, um 200 Veranstaltungen zur Auswahl zu haben, sind Befragte mit HSR im gleichen Radius durchschnittlich von 685 Veranstaltungen umgeben (\bar{x} : 117) und müssten für dieselbe Anzahl an Veranstaltungen nur 7,2 Kilometer (\bar{x} : 6,5) zurücklegen (Unterschiede nach HSR statistisch signifikant mit $p < 0,05$, T-Test).

Diese Auswertungen zeichnen ein Bild, in dem sich gerade die ausgewiesene Zielgruppe der Bildungsferneren, für die eine gute Erreichbarkeit der Veranstaltungen besonders zählt, einer räumlichen Angebotsstruktur gegenüber sieht, die nachteilig ist. Dies könnte ein Faktor sein, der eine Weiterbildungsteilnahme erschwert oder gar nicht erst stattfinden lässt.

Fazit und Ausblick

Vielfalt und Volumen an Weiterbildungsmöglichkeiten variieren je nach Wohnort der einzelnen Personen. Sie müssen deutlich unterschiedliche Distanzen zurücklegen, um eine gewisse Auswahl an Veranstaltungen zu erreichen, und anders herum steht ihnen in einem bestimmten Radius eine deutlich unterschiedliche Anzahl an Veranstaltungen zur Verfügung. Eine gute Erreichbarkeit von Weiterbildungsangeboten stellt aber aus Sicht der Befragten ein wichtiges Kriterium für Weiterbildungsentscheidungen dar. Und wie gut erreichbar VHS-Standorte eingeschätzt werden, hängt vom objektiv verfügbaren Angebot ab. Auch tatsächlich zurückgelegte Wege zum Besuch einer Veranstaltung sind umso kürzer, je vorteilhafter die räumliche VHS-Angebotsstruktur ist. Die Bedeutung der Angebotsstruktur sollte gerade auch deshalb im Blick behalten werden, da für bildungsfernere Befragte die Erreichbarkeit besonders wichtig ist, sie aber aufgrund ihres Wohnorts einer schlechter verfügbaren Angebotsstruktur gegenüberstehen.

Die im Beitrag beispielhaft vorgestellten Operationalisierungen sind insbesondere dann von Vorteil, wenn von einer rein beschreibenden Analyse übergegangen werden soll hin zu einer Erklärung, inwieweit die Angebotsstruktur als Gelingensbedingung für die Teilnahme an nicht-betrieblicher Weiterbildung wirkt.²² Hieraus können handlungsrelevante Ergebnisse insbesondere für die Planungsseite gewonnen werden, für die gerade die Verortung und Ausgestaltung von Angeboten eine modifizierbare Stellschraube darstellt, über die potentielle TeilnehmerInnen erreicht werden können. Auch können solche Analysen wertvollen Input liefern für Diskussionen über die Finanzierungsnotwendigkeit flächendeckender, für alle Gruppen der Gesellschaft zugänglicher, öffentlich geförderter Weiterbildungsstrukturen.

²² Ein entsprechender Beitrag auf Basis der BiLO-Daten wird Ende 2018 in dem Sammelband „Bildungsentscheidungen und lokales Angebot: Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf“ (Arbeitstitel) erscheinen.

Factbox: Weitere interessante Studien aus der österreichischen Forschungslandschaft

Aus der Redaktion

Der Zusammenhang zwischen dem Weiterbildungsangebot und Bildungsbeteiligung in ländlichen Regionen beschäftigt auch mehrere BildungsforscherInnen in Österreich. Einige ausgewählte Studien seien an dieser Stelle vorgestellt.

Eine der ersten Studien zur Angebotsstruktur von Erwachsenenbildung in einem österreichischen Bundesland (kurz PERLS) verfasste das Autorinnenteam **Elke Gruber, Anita Brünner** und **Susanne Huss** bereits im Jahr 2009. Darin entwickelten sie in einem partizipativen Prozess eine Strategie für ein System der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark. Sie erstellten eine Landkarte der Erwachsenenbildung sowie Leitlinien und ein Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, einen Förderkriterienkatalog und einen Vorschlag für die rechtliche Verankerung und leiteten daraus Handlungsfelder und Perspektiven für die Erwachsenenbildung in der Steiermark ab.

In ihrem Buch „Lebensentwürfe im ländlichen Raum“ (2015) beleuchten **Rudolf Egger** und **Rudolf Posch** die räumlichen Disparitäten in der Sicherstellung der Grundinfrastruktur von Bildung, Verkehr, Nahversorgung und Gesundheit im ländlichen Raum aus einer interdisziplinären Perspektive. Sie stellen heraus, dass es in den spürbar massiven gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und demographischen Transformationsprozessen in vielen ländlichen Regionen in den grundlegenden Daseinsgrundfunktionen zu einer beträchtlichen Erosion von Angeboten kommt, was wiederum zu einer weiteren Schwächung der Vitalität und Funktionsfähigkeit der Gebiete durch die Entstehung alternder oder bildungs- und kulturell-homogener Milieus führt.

Angela Pilch-Ortega untersuchte biographische Lerndispositionen von Menschen in benachteiligten und prekären Lebenslagen sowie Prozesse der Reproduktion und Transformation sozialer Ungleichheit und stellt diese in ihrem Buch „Lernprozesse sozialer Bewegung(en)“ (2018) vor. Dabei werden die von den AkteurInnen entwickelten Strategien der Auseinandersetzung mit diesen Benachteiligungen als soziale Bewegungsmuster wie Bildungsaufstiegsorientierung und soziale und zivilgesellschaftliche Lernprozesse aufgezeigt.

Karina Fernandez und **Rudolf Egger** stellen in ihrem Buch „Grundversorgung Bildung“ (2014) den Zusammenhang zwischen der Ausdünnung der Weiterbildungsstruktur und Abwanderungsprozessen in peripheren Regionen dar und beschreiben Gegensteuerungsmaßnahmen durch (Erwachsenen)Bildung. Dabei analysieren sie die Gestaltungskräfte von Weiterbildung für Prozesse der Regionalentwicklung, der Schaffung sozial-regionaler Ankerpunkte und der Daseinsvorsorge für Menschen.

Elke Gruber, Anita Brünner und **Susanne Huss** haben im online verfügbaren Endbericht zum Projekt „MAP EB Tirol“ (2014) basierend auf einer Vollerhebung der Anbieterlandschaft und der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL:2020) Handlungsempfehlungen und Perspektiven zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung in Tirol entworfen mit dem Ziel, Lücken im erwachsenenpädagogischen Bildungsangebot zu schließen. Zentrale Empfehlungen der ForscherInnen sind: die Einrichtung einer Koordinations- und Kooperationsstelle in den Regionen, die überinstitutionelle Aufgaben im Sinne des Systems eines lebensbegleitenden Lernens vor Ort übernimmt, die Installation von Bildungs-GemeinderätInnen sowie die Kooperation mit Wissenschaft und Forschung, „um ein offenes innovationsfreudiges Klima für alle Akteure in der Erwachsenenbildung zu schaffen und evidenzbasierte Beratung anzubieten“.

Egger, Rudolf/Fernandez, Karina (2014): Grundversorgung Bildung. Über die Gefährdung sozialer Kohäsion durch die Ausdünnung der Weiterbildungsstruktur. Lernweltforschung, Band 11. Wiesbaden: Springer VS.

Egger, Rudolf/Posch, Alfred (Hrsg.) (2015): Lebensentwürfe im ländlichen Raum. Ein prekärer Zusammenhang? Lernweltforschung, Band 18. Wiesbaden: Springer VS.

Gruber, Elke/Brünner, Anita/Huss, Susanne (2009): Perspektiven der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark (PERLS). Endbericht. Alpen-Adria Universität Klagenfurt. Klagenfurt. Online im Internet: http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/PERLS_Ergebnisse_Endfassung_Nov2009.pdf [Stand: 2018-06-15]

Gruber, Elke/Brünner, Anita/Huss, Susanne (2014): MAP EB TIROL – Landkarte der Erwachsenenbildung in Tirol. Endbericht. Online im Internet: http://members.aon.at/abrunn23/assets/end_map_eb_tirol_oktober-2014.pdf [Stand: 2018-06-15]

Pilch-Ortega, Angela (2018): Lernprozesse sozialer Bewegung(en). Biographische Lerndispositionen in Auseinandersetzung mit Erfahrungen sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.

Literatur

- Bayerisches Landesamt für Statistik (2017):** Statistische Berichte. Erwachsenenbildung in Bayern 2015. Fürth: Bayerisches Landesamt für Statistik. Online im Internet: <https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/epaper.php?pid=43434&t=1> [Stand: 2018-01-18].
- Bilger, Frauke/Strauß, Alexandra (2015):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014 – Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Bielefeld: wbv.
- Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter/Hartmann, Josef/Kuper, Harm (Hrsg.) (2013):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: wbv.
- Böhm-Kaspar, Oliver/Weishaupt, Horst (2002):** Regionale Strukturen der Weiterbildung. In: Institut für Länderkunde (Hrsg.): Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland. Unter Mitarbeit von Alois Mayr und Manfred Nutz. Heidelberg/Berlin: Spektrum, S. 52-55.
- Bretschneider, Markus/Nuissl, Ekkehard (2003):** „Lernende Region“ aus Sicht der Erwachsenenbildung. In: Matthiesen, Ulf/Reutter, Gerhard (Hrsg.): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld: wbv, S. 35-55.
- Brose, Nicole (2014):** Weiterbildung für alle? In: Report 1 (37), 2014, S. 84-97.
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband (2011):** Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn: DVV.
- Egger, Rudolf (2013):** Was bleibt, wenn die Menschen gehen? Maßnahmen zur Sicherstellung sozialer Kohäsion durch eine zuverlässige Bildungsinfrastruktur. In: Die österreichische Volkshochschule 12 (250), S. 5-8.
- Esser, Hartmut (1999):** Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt/New York: Campus.
- Feldmann, Henning/Schemmann, Michael (2008):** Analyse von Weiterbildungsstrukturen in lokalen Räumen – das Beispiel Bochum. In: Grotlüschen, Anke/Beier, Peter (Hrsg.): Zukunft Lebenslangen Lernens. Bielefeld: wbv, S. 227-240.
- Görlitz, Katja/Rzepka, Sylvi (2017):** Does Regional Training Supply Determine Employees' Training Participation? In: Annals of Regional Science 59 (1), 2017, S. 281-296.
- Göschel, Albert/Herlyn, Ulfert/Krämer, Jürgen/Schardt, Thomas/Wendt, Günther (1980):** Zum Gebrauch von sozialer Infrastruktur im städtebaulichen und sozialen Kontext. In: Herlyn, Ulfert (Hrsg.): Großstadtstrukturen und ungleiche Lebensbedingungen in der Bundesrepublik. Verteilung und Nutzung sozialer Infrastruktur. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 129-201.
- Herbrechter, Dörthe/Loreit, Franziska/Schemmann, Michael (2011):** (Un-)gleichheit in der Weiterbildung unter regionalen Vorzeichen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2, 2011, S. 27-30.
- Hofmann, Johannes (2018):** Wie lassen sich räumliche Distanzen auf Straßenverlaufsebene in der Sozialforschung nutzen? Erkenntnisse aus dem Projekt „BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)“ (Arbeitstitel; unveröff. Manuskript).
- Huntemann, Heller/Reichart, Elisabeth (2016):** Volkshochschul-Statistik: 54. Folge, Arbeitsjahr 2015. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf> [Stand: 2018-03-19].
- Klaus-Roeder, Rosemarie (1983):** Sozialräumliche Strukturen und Weiterbildung. Am Beispiel der Volkshochschulen in Hessen. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Kuwan, Helmut/Seidel, Sabine (2013):** Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter/Hartmann, Josef/Kuper, Harm (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: wbv, S. 209-231.
- Mania, Ewelina/Hülsmann, Katrin (2011):** Zur Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick 19 (4), 2011, S. 207-218.
- Mania, Ewelina/Bernhard, Christian/Fleige, Marion (2015):** Raum in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Rezeptionsstränge im wissenschaftlichen Diskurs. In: Bernhard, Christian/Kraus, Katrin/Schreiber-Barsch, Silke/Stang, Richard (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven – professionelles Handeln – Rahmungen des Lernens. Bielefeld: wbv, S. 29-39.
- Martin, Andreas/Schömann, Klaus/Schrader, Josef/Kuper, Harm (2015):** Ausgewählte Ergebnisse: Die Wiederentdeckung der Bedeutung der Region. In: Martin, Andreas/Schömann, Klaus/Schrader, Josef/Kuper, Harm (Hrsg.): Deutscher Weiterbildungsatlas. Bielefeld: wbv, S. 26-103.

Martin, Andreas/Schrader, Josef (2016): Deutscher Weiterbildungsatlas – Kreise und kreisfreie Städte. Ergebnisbericht. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/2016-weiterbildungsangebot-01.pdf> [Stand: 2018-01-09].

Meisel, Klaus/Mickler, Regine (2015): PIAAC: Konsequenzen für Bildungspolitik und Praxis der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 2 (61), 2015, S. 205-222.

Neu, Claudia (2006): Territoriale Ungleichheit – eine Erkundung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 37, 2006, S. 8-15.

Raumordnungsgesetz (2017): Raumordnungsgesetz vom 22. Dezember 2008 (BGBl. I S. 2986), das zuletzt durch Artikel 2 Absatz 15 des Gesetzes vom 20. Juli 2017 (BGBl. I S. 2808) geändert worden ist. Online im Internet: https://www.gesetze-im-internet.de/rog_2008/ROG.pdf [Stand: 2018-01-25].

Schemmann, Michael/Herbrechter, Dörthe/Loreit, Franziska (2014): Anbieterstruktur der hessischen Weiterbildung in räumlicher, organisationsstruktureller und thematischer Perspektive. In: Schemmann, Michael/Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Weiterbildung in Hessen. Eine mehrperspektivische Analyse. Wiesbaden: Springer VS, S. 47-80.

Wittpoth, Jürgen (2006): Große Fragen, kleine Antworten. Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Beteiligungsregulation. In: Meisel, Klaus/Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik: Ekkehard Nuißl von Rein zum 60. Geburtstag. Bielefeld: wbv, S. 53-68.



Foto: J. Hofmann

Dr.ⁱⁿ Ingrid Stöhr, Dipl. Kulturw.ⁱⁿ

ingrid.stöhr@lifbi.de
<https://www.lifbi.de>
+49 (0)951/863-3583

Ingrid Stöhr ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem von der Oberfranken Stiftung geförderten Projekt „BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)“ am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. in Bamberg. Ihre Forschungsinteressen sind Bildungsforschung, regionale und soziale Ungleichheiten, Bildungsberichterstattung.



Foto: J. Hofmann

Hanna-Rieke Baur, Dipl. Soz.ⁱⁿ

hanna-rieko.baur@lifbi.de
<https://www.lifbi.de>
+49 (0)951/863-3579

Hanna-Rieke Baur ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem von der Oberfranken Stiftung geförderten Drittmittelprojekt „BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)“ am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. in Bamberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Bildungsforschung, soziale Ungleichheiten, regionale Ungleichheiten.

Too Far Away?

Local course offerings as a prerequisite for access to continuing education

Abstract

Does a larger range of continuing education courses offered locally go hand in hand with greater participation of the population in continuing education? Is it possible to discern a relationship between the educational status of potential participants in continuing education and the distance from their place of residence and thus accessible and affordable continuing education offerings? In this article, the authors consider location-related features of course offerings based on a public survey from the project “BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)” in combination with official data of adult education centre statistics and research on the precise locations of the adult education centres. The significance of local course offerings as a prerequisite for access to continuing education is verified by calculating the individual distances to potential courses or courses that were actually attended using georeferencing. One of the article’s conclusions: easy access to continuing education offerings is an important criterion for whether the respondent decides to participate in a continuing education programme. Geographic access is particularly important to respondents with a lower level of education; at the same time, fewer courses are offered near their place of residence—thereby necessitating action. The article includes a fact box on Austrian studies in this subject area. (Ed.)

Bildung für alle? Wer an Volkshochschulkursen teilnimmt und wer nicht

Stefan Vater und Peter Zweielehner

Vater, Stefan/Zweielehner, Peter (2018): Bildung für alle? Wer an Volkshochschulkursen teilnimmt und wer nicht.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Österreichische Volkshochschulen, Bildungszugang, Bildungsteilnahme, Bildungshemmnisse, Ausschlussmechanismen, Bildungshindernisse, Bildungswiderstand, Bildungsresistenz, Volkshochschulstatistik

Kurzzusammenfassung

Niederschwelligkeit des Zugangs, Lebensweltorientierung des Bildungsangebotes bei hoher Qualität, Bildungsangebote nahe am Wohn- oder Arbeitsort und keine oder kaum formale Zugangsbeschränkungen – das kennzeichnet seit ihrer Gründung die Arbeit der österreichischen Volkshochschulen. Wer nimmt aber tatsächlich an den Volkshochschulkursen teil – sind es nach wie vor zumeist Frauen? Wie steht es um den Anteil an ArbeiterInnen und PensionistInnen? Ist die Frage der Wohnortnähe maßgeblich für eine Bildungs(nicht)teilnahme? Der vorliegende Beitrag wertet Ergebnisse der österreichischen Volkshochschulstatistiken aus, die – seit Mitte der 1980er Jahre lückenlos – ihre Teilnehmenden nach Geschlecht, Alter, sozialer Gruppe und formalem Bildungsgrad erfassen. Der ernüchternde Befund der Autoren: Die Zugangsmuster und Ausschlussmuster der Volkshochschulen gleichen heute im Wesentlichen denen anderer Bildungsinstitutionen. Für Nicht-AkademikerInnen, Frauen oder ArbeitnehmerInnen sind Volkshochschulen hingegen offener. Zu beobachten gilt es künftig, ob die zunehmende Orientierung der Volkshochschulen an formal anschlussfähiger Bildung, an Validierung und an (scheinbar) Aufstieg versprechender Bildung den Ausschluss bildungsferner Milieus verstärkt. (Red.)

Bildung für alle?

Wer an Volkshochschulkursen teilnimmt und wer nicht

Stefan Vater und Peter Zwielehner

Die Volkshochschulen waren zur Zeit ihrer Gründung auch oder besonders Bildungsorte für die vom Bildungssystem Ausgeschlossenen und Bildungsfernen, um den Kontext der Forderung „Bildung für alle“ zu konkretisieren. Heute zeigt sich unter den Teilnehmenden eine deutliche Überrepräsentation von Menschen mit mittlerer und höherer formaler Bildung („Bildungsnähe“) gegenüber Menschen mit kaum oder wenig formaler Bildung. Auch wirken augenfällig Ausschlussmechanismen wie mittelschichtorientierte Bildungskultur oder räumliche Distanz und fehlende Ressourcen. Und doch: Für viele Menschen sind Volkshochschulen noch immer alternative Bildungsorte für die reine Lust an der Bildung.

Volkshochschulen als Bildungsbewegungen und -institutionen der Ausgeschlossenen

Die Volkshochschulen entstanden Ende des 19. Jahrhunderts aus Bildungsinitiativen und Vereinen (siehe VÖV/ÖVA o.J.), die als HandwerkerInnen- oder ArbeiterInnenbildungsvereine und Volksbibliotheken einen Bildungszugang für alle forderten. Um neben der Monotonie des Arbeitsalltages einen Zugang zu Wissen zu ermöglichen, vor allem zu bildungsbürgerlichen Wissensbeständen, wurden ein lebensweltorientierter und offener Zugang und eine neue Bildungspraxis propagiert. Die Volkshochschulen standen dabei in der Tradition der

HandwerkerInnen- oder ArbeiterInnenbildung, die Wissen als ermächtigend sah, und wollten Orte des politischen Interesses und der noch nicht so benannten demokratiepolitischen Bildung schaffen. Zur Zeit ihrer Gründung waren die Volkshochschulen auch oder besonders Bildungsorte für die vom Bildungssystem Ausgeschlossenen und Bildungsfernen, um den Kontext der Forderung „Bildung für alle“ zu konkretisieren. Eine Forderung, die auch durchaus den Widerstand der „Obrigkeit“ herausforderte (siehe Filla 2001). Die „Obrigkeit“ stand zur Jahrhundertwende für eine standeserhaltende Bildung mit geschlechtsspezifischen und herkunftsspezifischen Ausschlüssen – Volkshochschulgründungen wie die des Volksheims Ottakring¹ wurden denn auch

¹ Das „Volksheim Ottakring“ sollte eigentlich Volkshochschule heißen, allerdings wurde diese Selbstbezeichnung dem Verein verboten, da amtlicherseits die Auffassung vertreten wurde, dass eine Hochschule nicht für das Volk da sei und eine derartige Benennung somit eine Anmaßung darstelle (siehe VÖV/ÖVA o.J.)

kritisch beobachtet. Ausgangspunkt für das öffentliche, staatlich gegründete Schul- und Bildungssystem war nicht der Wunsch nach Emanzipation des „Volkes“ oder die Befreiung von Untertanen gewesen, sondern die Notwendigkeit der spezifischen Qualifikation sich modernisierender Gesellschaften und der Wunsch nach Erhalt gesellschaftlicher Ungleichheit und Hierarchie.

Ganz anders die frühe moderne Erwachsenenbildung in den Volksbildungseinrichtungen: Hier fanden auch die durch institutionelle Bildungsausschlüsse besonders betroffenen Gruppen Zugang als TeilnehmerInnen oder Lehrende: Frauen, HandwerkerInnen, ArbeiterInnen und auch Jüdinnen und Juden, die von antisemitischen, frauenfeindlichen, traditionellen oder ständischen Ausschlussmechanismen – besonders an den Universitäten – betroffen waren. Die in Österreich größtenteils ausbleibende Öffnung der Universitäten, wie sie etwa in der angelsächsischen Welt unter dem Begriff „University Extension“ (ab 1873) realisiert wurde und die mehr bedeutete als eine „mildtätige“ universitäre Vortragstätigkeit für die „ungebildeten Volksmassen“, war dabei eine die Volkshochschulbewegung in Österreich positiv begünstigende Rahmenbedingung. Der Austrofaschismus und der darauf folgende Nationalsozialismus setzten ab 1934 einen radikalen Schnitt, die Volkshochschulen konnten nach 1945 an diese Tradition der Offenheit des Zugangs und der Methoden nur mehr teilweise anknüpfen (siehe Filla 1988a, 1991, 1994).

Ihren Gründungsideologien und Statuten nach, aber auch in ihrer Praxis, waren und sind die Volkshochschulen Initiativen der Zivilgesellschaft, ganz anders als das öffentliche Bildungssystem. Insofern ist Bildungszugang in der Erwachsenenbildung anders zu verstehen als im regulären Bildungssystem, es gibt weniger formale Ausschlüsse!

Was (ver-)hindert eine Teilnahme an Bildung(sangeboten)?

Es gibt viele Faktoren, die eine Bildungsbeteiligung beeinflussen, begünstigen oder verhindern. Sie

reichen von sozio-ökonomischen über infrastrukturelle bis hin zu kulturellen Faktoren (zum Kulturbegriff vgl. Williams 1989, S. 3) und sie sind komplex, verwoben und nicht leicht ordenbar oder trennbar. Im Bereich kultureller Faktoren muss neben Bildungshindernissen teils auch von Bildungsresistenzen oder Bildungswiderstand gesprochen werden, wenn eine bewusste Entscheidung gegen Bildung oder die damit verbundene Institutions- oder Bildungskultur mit all ihren Werten und Gemeinplätzen gefällt wird (vgl. Holzer 2004, S. 168f.; siehe dazu auch Holzer 2017; Vater 2007, 2009 u. 2015). Konkret, sich wiederholend und keineswegs vollständig können – um die Vielgestaltigkeit greifbar zu machen – folgende Faktoren, die die Bildungsbeteiligung beeinflussen, aufgezählt werden: Geschlecht und damit verbundene Zugänge und Möglichkeiten sowie Lebensrealitäten; Migrationskontext und damit verbundene gebündelte Faktoren (Rassismus, Ressourcenmangel,...); fehlende Ressourcen und fehlende oder falsche soziale, symbolische und kulturelle Kapitalien (vgl. Bourdieu 2001, S. 112); Zeitressourcen; Gesundheit (zumal nicht unbedingt Bildung gesund erhält, sondern ebenso die Freiheit von gesundheitlichen und anderen existenziellen Sorgen Bildung ermöglicht); Prekarisierung, Jobgefährdung, Arbeitsmarktsituation, berufliche Situation; Wohnort, regionale Strukturen, öffentlicher Verkehr; biografische Situation; soziales Milieu, soziale Herkunft, Bildungsnähe; Bildungskultur, Vorbildung, Bildungsniveau; Sprache, geographische Herkunft; Status; Bildungserfahrungen; Alter; familiäre Situation, Sorgepflichten; Kosten; Kurszeiten; Kursorte; Ängste; Werthaltungen und Präferenzen; Einschätzungen subjektiver Sinnhaftigkeit oder Sinnlosigkeit.

Die Volkshochschulstatistiken: von Beginn an Interesse an den Teilnehmenden

Die österreichischen Volkshochschulen erheben und publizieren regelmäßig seit dem Arbeitsjahr 1983/84 einen „Statistischen Leistungsbericht“², der Zielen wie der strategischen Planung, der Qualitätssicherung und Transparenz dient. Mehr oder weniger seit Beginn ihrer Tätigkeit besteht aber auch Interesse

² Die Statistikberichte und Auswertungen des Kursangebotes und der TeilnehmerInnen an Österreichischen Volkshochschulen finden sich auf der Knowledgebase Erwachsenenbildung unter: <https://adulteducation.at/de/struktur/statistik/auswertungen>.

an der Frage, wer an der Volkshochschulbildung teilnimmt. Beginnend 1910 durch Josef Luitpold Stern erfolgten bis in die 1990er Jahre hinein diesbezüglich Einzelerhebungen und Auswertungen (siehe Kutalek/Fellinger 1969; Knittler-Lux 1974; Filla 1988b).

Seit 2006 erfolgt die Datensammlung auf Ebene der Volkshochschulen als Vollerhebung nach einem bundesweiten Erhebungskonzept. Bis 2006 wurden diese Daten der einzelnen Volkshochschulen in den Bundesländern kumuliert und die neun Länderdatensätze im Verband Österreichischer Volkshochschulen zur Bundesstatistik auf Bundesebene zusammengeführt. Ab 2006 erfolgte schrittweise die Einführung der IT-gestützten Erhebung der Daten, die unterdessen zu einer nahezu vollständigen statistischen Erfassung und Dokumentation der rund 270 Volkshochschulstandorte in Österreich führte.³ Neben Indikatoren zur Entwicklung der Kursteilnahme nach Fachbereichen bietet die Erhebung auch Informationen, welche Geschlechtergruppen, Altersgruppen oder Berufsgruppen die österreichischen Volkshochschulen besuchen. Die erhobenen Berufsgruppen orientieren sich an Referenzgruppen der Statistik Österreich. Konkret sind dies „ArbeiterIn“, „ArbeitnehmerIn/BeamteIn“, „Selbständig“, ergänzt durch die Kategorien „Im Haushalt tätig“, „PensionistIn“, „SchülerIn“, „StudentIn“. Die Unschärfe dieser kategorialen Zusammenfassung von TeilnehmerInnen zu „Sozialen Gruppen“ liegt auf der Hand, andererseits stellten diese Daten das einzige Indiz zum sozio-ökonomischen Hintergrund dar. Neben der Kurstätigkeit als Kernbereich der Volkshochschulen enthält die Volkshochschulstatistik Daten zu Einzelveranstaltungen, Bildungsabschlüssen, der internen Weiterbildung und Bildungsberatung.

In den Jahren 2013/14 erfolgte durch das Market-Institut eine Erhebung des formalen Bildungsgrades der VHS-TeilnehmerInnen (siehe VÖV 2013). Im Gegensatz zur VHS-Statistik, die eine Vollerhebung und Institutionenstatistik ist, war diese Erhebung eine repräsentative Befragung von rund 1.500 TeilnehmerInnen.

Frauen an österreichischen Volkshochschulen

Frauen machen an österreichischen Volkshochschulen seit Beginn der lückenlosen Datenerhebung Mitte der 1980er Jahre rund drei Viertel der Teilnahmen in Kursen aus: ein schlicht beeindruckender Anteil (siehe Knittler-Lux 1974). Sind also Volkshochschulen ein Bildungsort für Frauen, die ja ansonsten nicht zu den im Weiterbildungsbereich generell besonders Bevorzugten gehören? Oder finden Frauen (nur) an entwerteten Bildungsorten Zugang, an solchen, die nicht Status, Privilegien und Ausschluss garantieren – und sind deshalb zu so vielen an den Volkshochschulen anzutreffen?

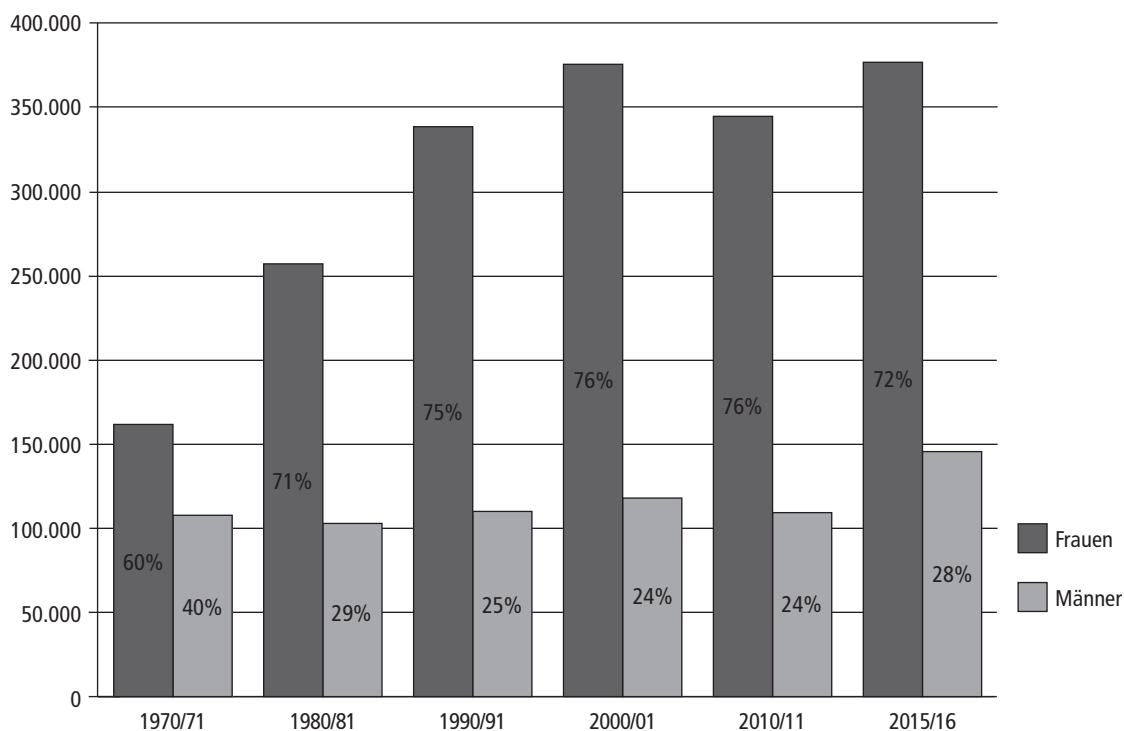
Die Geschlechterproportion schwankte in der Geschichte der Volkshochschulen deutlich. Vor dem Ersten Weltkrieg und in der Zwischenkriegszeit stellten die Männer die deutliche Mehrheit (siehe Stern 1910). In abschlussorientierten Bereichen liegt die Geschlechterproportion aktuell bei um die 50 Prozent Männer und 50 Prozent Frauen (z.B. 2. Bildungsweg), im Bereich Gesundheit sind rund 80 bis 90 Prozent der gezählten Teilnahmen Teilnahmen von Frauen. Das heißt, die Teilnahmemuster folgen erschreckend stark bekannten Geschlechterstereotypen der Bildungsteilnahme.

In verschiedenen Erhebungen (siehe Knittler-Lux 1974; VÖV 2013) gaben Volkshochschul-TeilnehmerInnen als Motiv für einen Volkshochschul-Kursbesuch überwiegend persönliche Gründe an. Frauen nannten zu mehr als 80 Prozent persönliche Motive, während Männer dies zu rund 70 Prozent taten, wobei die unterschiedliche Erwerbsquote, die diese Frage nicht nur zu einer nach den Motiven, sondern nach einer der Rahmenbedingungen machte, nicht berücksichtigt wurde.

Die statistischen Indizien weisen darauf hin, dass sich das in der aktuellen Größenordnung ausgeprägte Ungleichgewicht im Zugang von Frauen zur Bildung an Volkshochschulen ab den 1970er Jahren verstärkt herausgebildet hat, also in der Expansionsphase der Volkshochschulen hin zu ihrer heutigen

³ Die Statistiken der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs und der österreichischen Volkshochschulen – Analysen zur TeilnehmerInnenstruktur, Angebot und regionalen Unterschieden finden sich auf der Knowledgebase Erwachsenenbildung unter <http://www.adulteducation.at/de/struktur/>.

Abb. 1: Frauen und Männer in VHS-Kursen österreichweit



Quelle: VÖV-Statistikbericht 2017 – VÖV Materialien 52, S. 8 (Diagramm 2)

Form als Anbieter von vorwiegend kursförmigen Bildungsveranstaltungen. Die Expansion der Volkshochschulen liegt also vor allem in der Zunahme der weiblichen Teilnahmen begründet. Ein Blick in die aktuelle Statistik 2017 (siehe Vater/Zwiehler 2017a, 2017b) zeigt nach wie vor aber auch große regionale Unterschiede in der Teilnahme von Männern und Frauen. So liegt der Männeranteil in Vorarlberg bei 37 Prozent, also rund einem Drittel, während er in der Steiermark bei 16 Prozent liegt. Einer der Gründe dafür ist in der Vielfalt zu finden, in der sich die Volkshochschulen auch in organisatorischer Perspektive darstellen. So werden beispielsweise die Volkshochschulen in der Steiermark von der Kammer für Arbeit und Angestellte getragen, unter deren Trägerschaft auch das Berufsförderungsinstitut (BFI) mit seinen stärker abschlussorientierten Bildungsangeboten aktiv ist. Daraus ergibt sich eine gewisse „Arbeitsteilung“ die sich im Fachbereichsprofil der Volkshochschule und letztendlich auch im hohen Frauenanteil auswirkt.

Eine interessante aktuelle Entwicklung hat sich 2015/16 gezeigt, als der Frauenanteil bei den

Kursteilnahmen wieder einige Prozentpunkte gefallen ist, was auf neu erreichte Zielgruppen (Nachhilfe, Deutschkurse) zurückzuführen ist (siehe Vater/Zwiehler 2017a, 2017b).

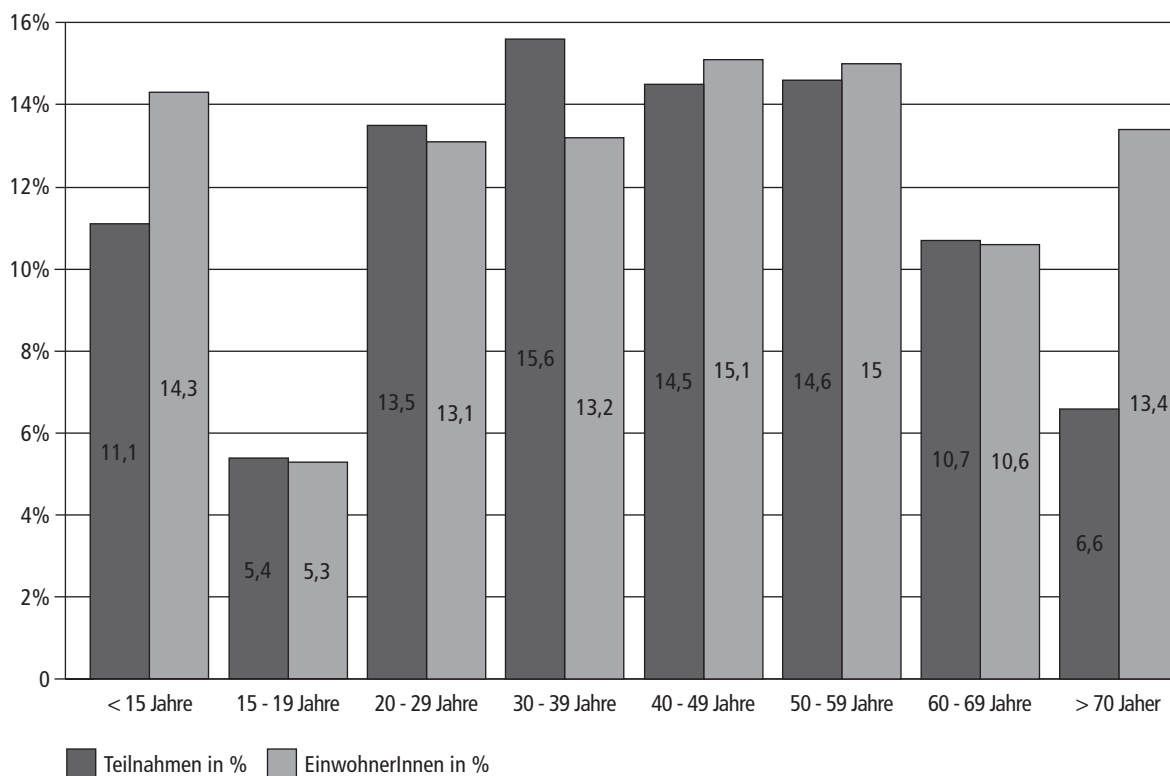
Die bereits oben erwähnte Frage der Repräsentation von Frauen an den Volkshochschulen und in der Erwachsenenbildung ist eine lange und viel diskutierte (vgl. Heilinger 1989, S. 26ff.; Fischer-Kowalski 1986, 57ff.; siehe dazu auch Kreilinger/Sölkner 2015; Ettl/Atzwanger 1987; Knittler-Lux 1974; Blaschek 1976). Bedeutet ein hoher Frauenanteil grundsätzlich emanzipatorische Bildung für Frauen oder kann er auch auf stereotype frauenadäquate Bildung hinweisen? An Volkshochschulen findet sich beides. Grundsätzlich ist nicht davon auszugehen, dass im Bereich der Erwachsenenbildung nicht auch stereotype Vorstellungen von Frauenbildung verfochten werden und wurden (siehe z.B. Drimmel 1962; Kapfhammer 1955; Wenzler 1954). Hannelore Blaschek brachte die Traditionslinie der „Gefährdung des Wesens der Frau“, der Familie, Ehe und Normalität 1976 folgendermaßen auf den Punkt: „Es wäre zu fragen, ob der Preis, der für die Erhöhung des Lebensstandards und für die

Tab. 1: Frauen-/Männeranteil bei den Kursteilnahmen nach Fachbereichen und Bundesländern im Arbeitsjahr 2015/16 (prozentuell)

	Politik, Gesellschaft und Kultur (in %)		Grundbildung und Zweiter Bildungsweg (in %)		Naturwissenschaften, Technik und Umwelt (in %)		Berufliche und berufsorientierte Bildung (in %)		Sprachen (in %)		Kreativität und Gestalten (in %)		Gesundheit und Bewegung (in %)		Gesamt (in %)	
	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w	m
Burgenland	45,7	54,3	32,1	67,9	56,1	43,9	72,0	28,0	51,9	48,1	84,6	15,4	91,5	8,5	67,5	32,5
Kärnten	75,7	24,3	32,7	67,3	81,8	18,2	65,7	34,3	67,0	33,0	80,9	19,1	86,5	13,5	70,3	29,7
Niederösterreich	65,5	34,5	57,9	42,1	64,4	35,6	64,2	35,8	68,7	31,3	76,6	23,4	80,4	19,6	74,3	25,7
Oberösterreich	61,8	38,2	49,9	50,1	66,0	34,0	57,5	42,5	60,4	39,6	72,2	27,8	88,4	11,6	73,3	26,7
Salzburg	69,3	30,7	40,7	59,3	72,1	27,9	71,2	28,8	63,2	36,8	78,1	21,9	84,8	15,2	75,7	24,3
Steiermark	76,3	23,7	24,4	75,6	68,2	31,8	73,1	26,9	72,5	27,5	81,8	18,2	89,3	10,7	83,8	16,2
Tirol	76,8	23,2	39,6	60,4	29,7	70,3	65,8	34,2	63,3	36,7	62,4	37,6	84,3	15,7	71,5	28,5
Vorarlberg	66,8	33,2	45,0	55,0	60,6	39,4	63,2	36,8	49,7	50,3	72,9	27,1	84,7	15,3	62,8	37,2
Wien	68,6	31,4	50,2	49,8	48,4	51,6	76,9	23,1	61,3	38,7	74,3	25,7	86,9	13,1	66,6	33,4
Österreich	68,0	32,0	48,0	52,0	61,6	38,4	69,5	30,5	63,1	36,9	73,8	26,2	86,4	13,6	72,1	27,9

Quelle: VÖV-Statistikbericht 2017 – VÖV Materialien 52, S. 18 (Tabelle 12)

Abb. 2: Verteilung der VHS-Teilnahmen in Kursen und der Bevölkerung nach Altersgruppen 2015/16



Quelle: VÖV-Statistikbericht 2017 – VÖV Materialien 52, S. 22 (Diagramm 9)

ökonomische Selbständigkeit der Frau gezahlt wird, nicht ein allzu hoher ist. Das „Recht auf den Beruf“ ist gegenüber Rechten und Pflichten, die aus Ehe und Familie erwachsen abzuwägen“ (Blaschek 1976, S. 27). Offensichtlich erwachsen aus Ehe und Familie für Frauen andere Pflichten als für Männer.

Altersgruppen

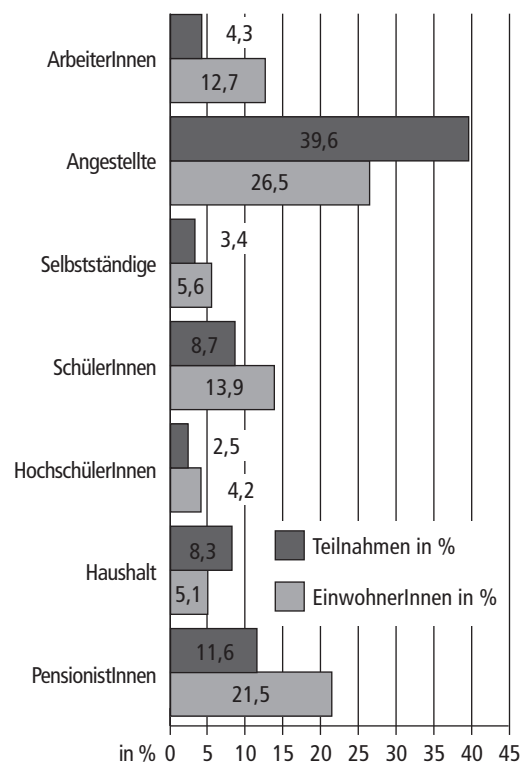
Anders als ihr Ruf vermuten lässt, sind bei den Teilnahmen an österreichischen Volkshochschulen die mittleren und jüngeren Altersgruppen überrepräsentiert.

Die Altersstruktur der Teilnahmen der Volkshochschulen zeigt im Bereich zwischen 15 und 39 Jahren höhere Anteile als die Anteile der jeweiligen Altersgruppen der Bevölkerung. Die Befunde sind nicht besonders überraschend, die Volkshochschulen sind eine Erwachsenenbildungsinstitution, dies erklärt den Ausschluss der Jungen (unter 15). Dass Weiterbildungsteilnahme im Alter rapide zurückgeht, betrifft nicht nur die Volkshochschulen.

Soziale Gruppen

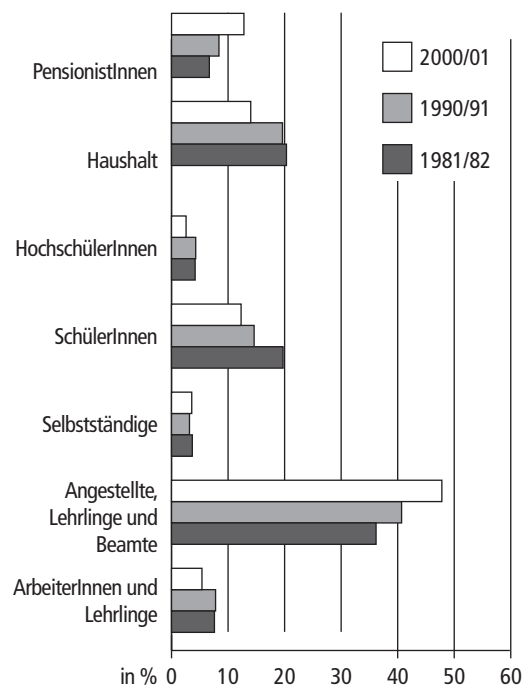
Die einzige unmittelbar sozio-ökonomische Kategorie wurde für die VHS-Kursteilnahmen bis zur Statistik 2013 (der Arbeitsjahre 2011/12) erhoben. Es war eine Erhebungskategorie, die nie unproblematisch zu erheben war, denn wer deklariert sich gerne bei einem Kursbesuch über seinen „Beruf“ und damit verbunden den sozialen Status. Ab der Statistik 2014 wurde die Erhebung der sozialen Gruppen der Freiwilligkeit überlassen und war in den Erhebungen danach nicht mehr seriös darstellbar. Mit ein Grund war der Anstieg der fehlenden Angaben in diesem Erhebungsbe- reich. Grundsätzlich, auch über den seit Mitte der 1980er erstellten Vergleich, sind ArbeiterInnen und PensionistInnen in österreichischen Volkshochschulkursen gemessen an ihrem Anteil in der Gesamtbevölkerung am deutlichsten unterrepräsentiert. Die Gründe liegen auf der Hand, sowohl PensionistInnen als auch ArbeiterInnen sehen sich den deutlichsten Bildungshindernissen gegenüber (siehe vorne). Hinzuzufügen ist, dass die Bundesdaten die existierenden regionalen Unterschiede

Abb. 3: Verteilung der VHS-Teilnahmen und der Bevölkerung nach sozialen Gruppen 2011/12



Quelle: VÖV-Statistikbericht 2013 – VÖV Materialien 48, S. 20 (Diagramm 8).

Abb. 4: Soziale Gruppen im Zeitverlauf



Quelle: Eigene Darstellung, eigene Statistik

der Repräsentation der sozialen Gruppen verdecken.

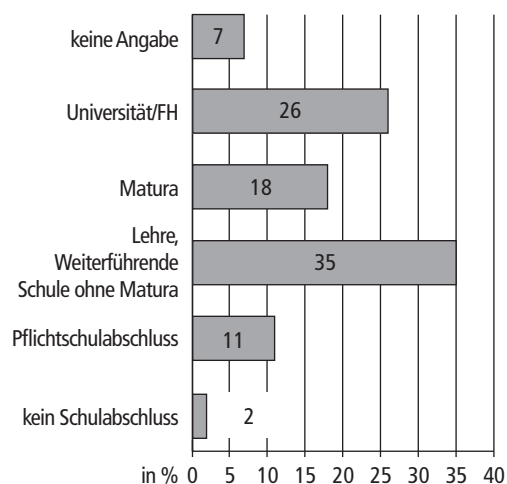
Im zeitlichen Verlauf lässt sich eine Steigerung der Anteile an PensionistInnen an den VHS-Teilnahmen erkennen, der teils durch den Anstieg der Bevölkerungsgruppe insgesamt, also durch eine Alterung der Gesellschaft insgesamt, zu erklären ist, andererseits durch ein gestiegenes Bildungsinteresse auch bei Älteren. Die Anteile der ArbeiterInnen an den VHS-Teilnahmen sinken, was teilweise ebenso durch ein Sinken des Anteils in der Bevölkerung zu erklären ist, andererseits durch Programmveränderungen und auch eine Angleichung der Volkshochschulen an das Bildungssystem mit dessen Werten und selektiver Funktion, was die Erhöhung des Ausschlusses für ArbeiterInnen impliziert (vgl. dazu auch Anton Szanya 1988, der zeigt, dass die Anteile der Gruppe zumindest in Wien vor 1980 deutlich höher waren). Der Rückgang der SchülerInnen ist stark strategischen Ausrichtungen geschuldet, zumal es sich ja auch nicht um eine Kerngruppe der Erwachsenenbildung handelt. Der Rückgang der Studierenden im Jahr 2000 könnte mit der Einführung der Studiengebühren durch die rechtskonservative österreichische Bundesregierung und dem deutlichen Rückgang der Studierendenzahlen zusammenhängen. Und der Anteil der „im Haushalt Tätigen“ sinkt mit der Ausrichtung der Volkshochschulen auf berufstätige Zielgruppen und beruflich verwertbarer Bildung, um dies plakativ zu formulieren.

Formaler Bildungsgrad

Um die Jahreswende 2013/14 gab der Verband Österreichischer Volkshochschulen eine repräsentative Studie in Auftrag, in der unter anderem der formale Bildungsgrad der TeilnehmerInnen erhoben werden sollte. In einer Stichprobe wurden verteilt über ganz Österreich Institutionen und Kurse ausgewählt (über alle Fachbereiche) und die TeilnehmerInnen gebeten, an einer Befragung teilzunehmen. Befragt wurden 1.524 KursteilnehmerInnen an 58 ausgewählten Standorten in ganz Österreich.

Auch hier zeigt sich eine deutliche Überrepräsentation von Menschen mit höherer, formaler Bildung („Bildungsnähe“) gegenüber Menschen mit kaum oder wenig formaler Bildung.

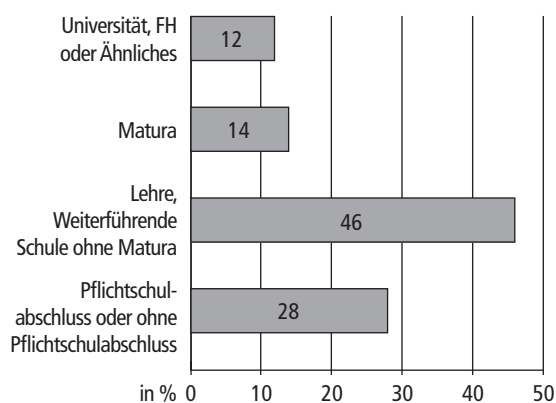
Abb. 5: VHS-TeilnehmerInnen (über 15 Jahre) nach Bildungsabschluss



n=1524, Schwankungsbreite +/- 2,56

Quelle: VÖV 2013

Abb. 6: Bevölkerungsanteile nach Bildungsabschluss 2013 (für die Bevölkerung ab 15 Jahre)



Quelle: Statistik Austria, Bildungsstandregister 2013⁴

⁴ Derzeit ist es nicht möglich, die Kategorie „allgemein bildende Pflichtschulen“ in ohne Pflichtschulabschluss und mit Pflichtschulabschluss aufzuteilen. Bei der Volkszählung 2001, die Basis für das Bildungsstandregister war, wurde dies leider nicht separiert abgefragt.

Geographische Herkunft – eine Volkshochschule ist immer ganz nahe?

Bildungschancen und Bildungszugang hängen auch mit der Nähe und der Erreichbarkeit von Bildungsanbietern zusammen, dies ist nicht nur kulturell oder bezogen auf die infrastrukturelle Ausstattung der Menschen zu verstehen (vgl. Bourdieu 2001, S.112), sondern auch geographisch: Je näher das Bildungsangebot, desto geringer der Aufwand, dieses wahrzunehmen. Die soziale Lage der Akteurinnen und Akteure ist nicht immer der entscheidende Faktor, wenn es um die Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen geht. Eine große Rolle spielen hierfür Faktoren wie die räumliche Nähe, die Erreichbarkeit oder die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Raum (vgl. Feldmann 2007, S. 43).

Die Volkshochschulen legen Wert auf die räumliche Dichte ihres Angebots. Auch wenn sich der Slogan „in jedem Ort eine Volkshochschule“ in den letzten Jahren und der schwierigen Situation der Ressourcen und unter finanziellem Druck keineswegs verwirklichen ließ, sind die Volkshochschulen wohl die Erwachsenenbildungseinrichtung mit dem dichtesten Standortnetz in Österreich (siehe VÖV 2013).

Schlussbemerkungen

Niederschwelligkeit des Zugangs, Lebensweltorientierung des Bildungsangebotes bei hoher Qualität, Bildungsangebote nahe am Wohn- oder Arbeitsort und keine oder kaum formale Zugangsbeschränkung kennzeichnen auch heute noch die Arbeit der Volkshochschulen, die eben nicht vollständig dem offen selektiven Funktionsprinzip des Bildungssystems folgen und Bildung als öffentliches Gut behandeln. Das heißt, sie fungieren als alternative Bildungsorte.

Das heißt allerdings nicht, wie obige Kurzanalysen deutlich zeigen, im Bereich der Erwachsenenbildung gäbe es keine Ausschlüsse. Die Zugangsmuster und Ausschlussmuster gleichen vielmehr denen in anderen Bildungsinstitutionen⁵ wie beispielsweise denen der Universitäten, was den Anteil der ArbeiterInnen betrifft⁶, für Nicht-AkademikerInnen, PensionistInnen oder ArbeitnehmerInnen sind Volkshochschulen hingegen deutlich offener. Es wirken Ausschlussmechanismen wie mittelschichtorientierte Bildungskultur, geschlechtsspezifische Ausschlüsse oder räumliche Distanz und fehlende Ressourcen. Auch wenn Ausschluss und Selektion nicht die grundlegenden Prinzipien der Volkshochschulen sind, scheint die Bildungsaspiration (also der gesellschaftlich determinierte Wunsch, sich zu bilden) das Teilnahmeverhalten ebenso deutlich zu bestimmen, wie in allen anderen Bildungsbereichen.

Und als These dürfen wir noch formulieren, die zunehmende Orientierung der Volkshochschulen an formal anschlussfähiger Bildung, an Validierung und an (scheinbar) Aufstieg versprechender Bildung verstärkt die Ausschlüsse bildungsferner Milieus, denen es ja nicht nur an Bildung mangelt, sondern auch am Wunsch, sich zu bilden (an Bildungsaspiration), und wohl auch am Wunsch, sich einer Mittelschichtkultur zu unterwerfen, und am Glauben, Bildung ermögliche Aufstieg (siehe Vater 2015).

Dennoch sind viele der VHS-TeilnehmerInnen nach wie vor weniger an Qualifikation, Validierung und Zertifizierung und einem versprochenen gesellschaftlichen Aufstieg orientiert, der in vielen Fällen eine Illusion bleibt. Sie sind BildungsteilnehmerInnen auch aus Interesse und der Lust an der Diskussion, an selbstbestimmter Weiterentwicklung und Auseinandersetzung (wie auch andere vergleichbare Traditionslinien der Erwachsenenbildung auch im internationalen Vergleich, siehe Rogers 2014). Reine Lust an der Bildung: eine Bildungsidee, die heutzutage eher unmodern anmutet.

5 Sofern Daten vorliegen

6 Im Unterschied zur VHS-Statistik, die die TeilnehmerInnen nach ihrem Berufsstand befragt (z.B. ArbeiterIn), fragt die Universitätsstatistik allerdings klarerweise nach der Herkunftsfamilie, also dem Berufsstand der Eltern.

Literatur

- Blaschek, Hannelore (1976):** Ist Frauenbildung noch aktuell? Graz/Wien: Leykam.
- Bourdieu, Pierre (2001):** Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg: VSA.
- Demelius, Ulrike/Gangoly, Gabriele/Heilingner, Anneliese/Knaller, Hans/Vater, Stefan/Zwiehner, Peter (1985-2017):** Statistikberichte des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Wien: VÖV. Auch online im Internet: www.adulteducation.at/struktur [Stand: 2018-05-06].
- Drimmel, Heinrich (1962):** Familie und Kultur. In: Neue Volksbildung, 13. Jg., 1962, H. 8, S. 340-349.
- Ettel, Reinhold/Atzwanger, Beate (1987):** Wo bleiben die Männer in der Erwachsenenbildung? Ein Diskussionsbeitrag. In: Erwachsenenbildung in Österreich. Fachzeitschrift für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung, 38. Jg., 1987, H. 1, S. 15.
- Feldmann, Henning (2007):** Soziale Lage, soziale Milieus, Sozialkapital und Raum. In: Zwiehner, Peter (Hrsg.): Lernorte der Zukunft. Dokumentation der 50. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung vom 8. bis 13. Juli 2007 in Eugendorf bei Salzburg. Wien: VÖV, S. 38-44.
- Filla, Wilhelm (1988a):** Die Volkshochschule Volksheim im März 1938. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 39. Jg., 1988, H. 147, S. 4-13.
- Filla, Wilhelm (1988b):** Erste Statistik der österreichischen Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung in Österreich. Fachzeitschrift für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung, 39. Jg., Nr. 2, Wien 1988, S. 11-13.
- Filla, Wilhelm (1991):** Volkshochschularbeit in Österreich – Zweite Republik. Eine Spurensuche. Graz: Leykam.
- Filla, Wilhelm (1994):** Die österreichischen Volkshochschulen in der Zeit des Austrofaschismus 1934-1938. In: Verein zur Geschichte der Volkshochschulen – Mitteilungen (nachmals „Spurensuche“), 5. Jg. (1994), H. 1-2, S. 16-25.
- Filla, Wilhelm (2001):** Wissenschaft für Alle – ein Widerspruch?. Innsbruck: Studienverlag.
- Fischer-Kowalski, Marina (1986):** Von den Tugenden der Weiblichkeit. Mädchen und Frauen im österreichischen Bildungssystem. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Heilingner, Anneliese (1989):** Statistik-Berichte des VÖV (XV). Profil der KursteilnehmerInnen. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, H. 151, März 1989, S. 26-29.
- Holzer, Daniela (2004):** Widerstand gegen Weiterbildung. Wien: lit-Verlag.
- Holzer, Daniela (2017):** Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transkript.
- Kapfhammer, Franz M. (1955):** Mann und Frau in der Lebensordnung. In: Neue Volksbildung, 6. Jg., 1955, H. 12, S. 441-454.
- Knittler-Lux, Ursula (1974):** Das Bildungsinteresse Erwachsener VHS-Teilnehmer im Spiegel der Statistik. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 25. Jg., 1974, H. 94, S. 15-19.
- Kreilingner, Barbara/Sölkner, Sabine (2015):** Anstelle einer Einleitung. Schwerpunkt feministische Bildung. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 66. Jg., 2015, H. 255, S. 3-4.
- Kutalek, Norbert/Fellinger, Hans (1969):** Zur Wiener Volksbildung. Wien-München: Jugend und Volk.
- Lenk, Stefan (2015):** Chancen sozialer Mobilität an der Universität Wien im 20. Jahrhundert. Brüche und Kontinuitäten bei der sozialen Herkunft der Studierenden. In: Ash, Mitchell/Ehmer, Josef: Universität – Politik – Gesellschaft. 650 Jahre Universität Wien – Aufbruch ins neue Jahrhundert, Volume 002. Göttingen: V&R unipress, S. 566-618.
- Rogers, Alan (2014):** University extra-mural studies and extension outreach: Incompatibilities. In: Journal of Adult and Continuing Education, Volume 20, No. 1, Spring 2014, S. 3-38.
- Stern, Josef Luitpold (1910):** Wiener Volksbildungsverein. Jena: Eugen Diederichs.
- Szanya, Anton (1988):** Erwachsenenbildung und Statistik. Überlegungen am Beispiel der Wiener VHSen. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 39. Jg., 1988, H. 148, S. 4-13.
- Vater, Stefan (2007):** „Kein Platz wie zuhause“. Schulkulturen und bildungsferne Gruppen. In: Erler, Ingolf (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum, S. 56-71.

Vater, Stefan (2009): Widerstand gegen Bildung. A stupid Attitude?. In: Ders. (Hrsg.): Eine Konferenz der anderen Art. 50 Jahre Salzburger Gespräche für Erwachsenenbildung. Frankfurt: Peter Lang, S. 148-160.

Vater, Stefan (2015): Wirklich nützliches Wissen? Überlegungen ausgehend von Paul Willis' Studie „learning to labour“. In: schulheft 1/15, Nr. 157. Bildungsdünkel. Bildung als Distinktion und soziale Beschämung. Innsbruck, S. 122-131.

Vater, Stefan/Zwielehner, Peter (2017a): VHS-Rekordstatistik 2017. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 68. Jg., 2017, H. 262, S. 44.

Vater, Stefan/Zwielehner, Peter (2017b): Statistikbericht 2017. Der Österreichischen Volkshochschulen für das Arbeitsjahr 2015/2016. Auswertung, Tabellen, Diagramme. Online im Internet: <https://cms.adulthoodeducation.at/sites/default/files/statistikberichte-auswertungen/vhs-statistik-leistungsbericht-2017.pdf> [Stand: 2018-05-06].

VÖV – Verband Österreichischer Volkshochschulen (2013): Strukturanalyse der VHS KursteilnehmerInnen 2013. Ergebnisreport einer repräsentativen Umfrage durch das Institut market. Online im Internet: <http://www.adulthoodeducation.at/de/struktur/statistik/auswertungen/136/>. [Stand: 2018-05-06].

VÖV – Verband Österreichischer Volkshochschulen/ÖVA – Österreichisches Volkshochschularchiv (o.J.): Historiografie – Allgemeine Erwachsenenbildung – Volkshochschulen. Online im Internet: <https://adulthoodeducation.at/de/historiografie/institutionen/277/> [Stand: 2018-05-06].

Williams, Raymond (1989): Culture is Ordinary. In: Resources of Hope. London: verso, S. 3-18.

Wisbauer, Alexander (2007): Regionale Bildungschancen. Eine Analyse des zentral-peripheren Bildungsgefälles in Österreich. In: Erler, Ingolf (Hrsg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum, S. 202-215.

Wenzler, Christine (1954): Volksbildung und praktische Frauenkurse. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 5. Jg., 1954, H. 13 (NF 17), S. 16-17.



Foto: Karo Rumpfhuber

Dr. Stefan Vater

stefan.vater@vhs.or.at
<https://www.vhs.or.at>
+43 (0)1 2164226-19

Stefan Vater studierte Soziologie in Linz und Berlin und Philosophie in Salzburg und Wien. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie und Genderstudien an verschiedenen internationalen Universitäten.



Foto: Karo Rumpfhuber

Mag. Peter Zwielehner

peter.zwielehner@vhs.or.at
<https://www.vhs.or.at>
+43 (0)1 2164226-21

Peter Zwielehner hat an der Universität Wien Politikwissenschaft studiert. Er ist Mitarbeiter an der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen. Der Schwerpunkt seiner Arbeit liegt im Bereich der Erwachsenenbildungsstatistik.

Education for Everyone?

Who participates in adult education courses and who doesn't

Abstract

The low threshold for access, the orientation of educational offerings to living conditions along with high quality, educational offerings close to the home or workplace and no or hardly any formal restrictions to access—these have been characteristics of the work of the Austrian adult education centres since they were established. Yet who actually participates in courses at the adult education centres? Is it still mainly women? What about the share of blue-collar workers and retired people? Does proximity to one's place of residence factor significantly in whether or not a person attends a course? This article evaluates findings from the statistics on the Austrian adult education centres that have recorded its participants according to gender, age, social group and level of formal education without a gap since the middle of the 1980s. The sobering discovery of the authors: the patterns of access to and exclusion from the adult education centres essentially resemble those of other educational institutions. For persons without a university degree, women or blue-collar workers, however, adult education centres are more accessible. In the future, it should be observed whether the growing orientation of adult education centres to formally accredited education, validation and education that (ostensibly) promises advancement increases the exclusion of people with low levels of education. (Ed.)

MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen zu Angeboten der Grund-/Basisbildung

Erste Erfahrungen mit Sensibilisierungsworkshops

Monika Tröster, Ewelina Mania und Beate Bowien-Jansen

Tröster, Monika/Mania, Ewelina/Bowien-Jansen, Beate (2018): MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen zu Angeboten der Grund-/Basisbildung. Erste Erfahrungen mit Sensibilisierungsworkshops.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Grundbildung, Basisbildung, Alphabetisierung, Finanzielle Grundbildung, doppelte Selektivität, Weiterbildungsschere, Bildungsungleichheit, Sensibilisierung

Kurzzusammenfassung

Vertrauenspersonen aus dem privaten oder sozialräumlichen Umfeld spielen eine maßgebliche Rolle, um potenziellen AdressatInnen für Angebote der Grund-/Basisbildung einen Weg zur Teilnahme zu bahnen. Gelingt es, dass MultiplikatorInnen, d.h. Personen, die aufgrund ihrer beruflichen Funktion Kontakt zu dieser Gruppe an potenziellen AdressatInnen haben, zu solchen Schlüssel- und Vertrauenspersonen werden, ist eine Brücke zwischen Individuen und organisierter Weiterbildung gebaut. Doch wie können diese Fachkräfte für ihre zentrale Funktion sensibilisiert werden? Was braucht es, dass sie in ihrem Berufsalltag potenzielle AdressatInnen für Angebote der Grund-/Basisbildung erkennen? Wie können sie diese sensibel ansprechen und welche Rolle haben Kooperationen bei der Lösungsfindung? Der vorliegende Beitrag gibt Einblick in die konkrete Konzeption, Umsetzung und Evaluation eines Sensibilisierungsworkshops für Fachkräfte im Bereich Finanzielle Grundbildung. Die Konzeption erfolgte im Rahmen des Projekts „Curriculum und Professionalisierung Finanzieller Grundbildung“ (CurVe II) am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Ermutigendes Fazit: Eine deutliche Mehrheit der Teilnehmenden an den Sensibilisierungsworkshops hat ihre Funktion als „Brücke“ zur Weiterbildung erkannt und wurde motiviert, diese in ihrem beruflichen Alltag im Umgang mit Lernenden aus dem Bereich Grund-/Basisbildung zu nutzen. (Red.)

MultiplikatorInnen als TüröffnerInnen zu Angeboten der Grund-/Basisbildung

Erste Erfahrungen mit Sensibilisierungsworkshops

Monika Tröster, Ewelina Mania und Beate Bowien-Jansen

„Es fällt nun leichter, das Thema beim Betroffenen in angemessener Vorsicht zu thematisieren. Ich habe das Thema allerdings auch zuvor bereits fast immer thematisieren können bei/mit den Betroffenen, habe nun aber das Gefühl, dass ich dies etwas ‚professioneller‘ tun kann. Auch können wir das Thema nun nicht nur ansprechen, ich kann auch erste Anlaufstellen nennen oder grobe Hilfestellungen geben.“

Teilnehmer eines Sensibilisierungsworkshops

Neue Formen der Zielgruppenerreichung erforderlich

Durch Begriffe wie „*doppelte Selektivität*“ (Faulstich 1981, S. 61) bzw. „Weiterbildungsschere“ (siehe Schulenberg et al. 1978) wird problematisiert, dass Weiterbildung die bereits zuvor entstandenen Bildungsungleichheiten nicht kompensiert, sondern sogar verstärkt (siehe Baethge/Severing 2015). Damit wird ausgedrückt, dass sich diejenigen weiterbilden, die bereits über (hohe) formale Bildungsabschlüsse verfügen.

Eine Herausforderung liegt darin, die selektive Weiterbildungsbeteiligung zu reduzieren, indem jene Personen erreicht werden, die bisher

unterdurchschnittlich an Weiterbildung partizipierten. Gemeint sind die sog. „bildungsfernen Gruppen“, für die aufgrund verschiedener Benachteiligungen und Selektionsmechanismen der Zugang zu Bildung erschwert ist (siehe Bremer/Kleemann-Göhring/Wagner 2015; Erler 2010). Ergebnisse der Forschung zeigen, dass gerade bei diesen Gruppen soziale Netzwerke, sozialräumliche Beziehungen und persönliche Ansprache und Empfehlung durch sog. „Vertrauenspersonen“ zu den Faktoren zählen, welche ihre Weiterbildungsbeteiligung erhöhen (siehe Bremer/Kleemann-Göhring/Wagner 2015; Mania 2018 i.E.).

Auch und insbesondere für die Zielgruppe der potenziellen AdressatInnen von Grund-/Basisbildung¹ gilt

¹ Der Begriff „Basisbildung“ wird in Österreich analog zu dem in Deutschland genutzten Begriff „Grundbildung“ verwendet.

es, andere Wege und Formen der Ansprache zu entwickeln, da sie durch die klassische Werbung über Programmhefte, Flyer, Online-Datenbanken – also die schriftsprachliche Kommunikation – kaum erreicht werden.

Dass die sozialen Netzwerke und persönlichen Empfehlungen relevant sind, bestätigt die Studie von Monika Kastner (2011). Die Bedeutung des sog. „mitwissenden Umfelds“ (siehe Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2015; Buddeberg 2015) sowie des beruflichen Umfelds der sog. „funktionalen AnalphabetInnen“ (siehe Ehlig/Heymann/Seelmann 2015) wurde in den letzten Jahren verstärkt beforscht, um spezifische Netzwerkuster zu analysieren und Ansprachewege aufzuzeigen. Dabei zeigen die Ergebnisse, dass bisher nur ein geringer Teil der „*Mitwissenden eine Brücke [...] zwischen den Betroffenen und der institutionalisierten Erwachsenenbildung*“ (Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2015, S. 16) schlagen.

Im Rahmen des Beitrags wird die Sensibilisierung von MultiplikatorInnen als Strategie der Teilnehmendengewinnung in der Grund-/Basisbildung diskutiert. Am Beispiel eines Sensibilisierungskonzepts aus dem Bereich Finanzielle Grundbildung wird dabei die Frage gestellt, welche Rolle Sensibilisierungsworkshops spielen können.

Sensibilisierung von MultiplikatorInnen

Der Zugang zu potenziellen AdressatInnen der Grund-/Basisbildung stellte für die Weiterbildungseinrichtungen bereits in den Anfängen der Basis-/Grundbildungsarbeit eine große Aufgabe dar und gehört bis heute zu den häufig diskutierten Themen. So haben sich schon sehr früh „aufsuchende“ und „motivierende“ Methoden entwickelt wie Anspracheformen in sozialen Kontexten (Familie, Peer-Gruppen) oder organisationalen Bezügen (Arbeitsplatz) (vgl. Peters/Tröster 1995, S. 135-142; Döbert/Hubertus 2000, S. 111-122).

Die aufsuchende Bildungsarbeit gelingt, wenn es die Einrichtungen schaffen, Alltags- und Lebensweltnähe zu den potenziellen AdressatInnen herzustellen, und die Distanz damit verringert wird. Dies geschieht über persönliche Ansprache und den Aufbau von Vertrauen (siehe Bremer/

Kleemann-Göhring/Wagner 2015; Wagner 2011; Schneider/Gintzel/Wagner 2008; Schneider/Ernst/Schneider 2011). Zunehmend in den Fokus rückt die Sensibilisierung von MultiplikatorInnen, d.h. von Personen, die aufgrund ihrer beruflichen Funktion Kontakt zu potenziellen AdressatInnen von Grund-/Basisbildung haben (siehe Tröster/Bowien-Jansen/Mania 2018 i.E.). Sie werden auf ihre Rolle als Schlüssel- und Vertrauensperson vorbereitet und sollen als Brücke zwischen Individuen und organisierter Weiterbildung fungieren, um damit neue Zugänge zu Bildungsangeboten zu ermöglichen.

Zu den Schlüsselpersonen zählen Beratende in kommunalen Arbeitsagenturen (ARGE) und in Arbeitsvermittlungen anderer Trägerschaften, Beratende in Sozialberatungsstellen (Schwangeren-, Erziehungs-, Familien-, Ehe-, Lebens-, Frauen-, Schul-, Insolvenzberatungsstellen, Beratungsstellen für Kinder, Jugendliche und Eltern, Wohnsitzlosenhilfe usw.), ErzieherInnen in Kindertagesstätten, LehrerInnen, Mitarbeitende in Wohlfahrtsverbänden und Vereinen der Wohlfahrt (Caritas, Diakonie, Die Tafel, CJD usw.), Mitarbeitende von Stadtteilbüros und der Stadtverwaltung, QuartiersmanagerInnen sowie Mitarbeitende im Bereich Justiz und Recht (Bewährungshilfe, Polizei, Haus des Jugendrechts, Justizvollzugsanstalten usw.) (vgl. Wagner 2011, S. 251f.).

Die Förderung und Unterstützung der MultiplikatorInnen in ihrer Rolle als Schlüssel- und Vertrauensperson durch die Vermittlung dafür notwendiger Kompetenzen und den Aufbau von Netzwerken erfolgt in verschiedenen Veranstaltungen und Fortbildungen.

So stellt die Entwicklung von Sensibilisierungskonzepten in den letzten Jahren einen wichtigen Bestandteil in der Grund-/Basisbildungsarbeit dar und wurde bzw. wird unter anderem in den Projekten PASSalpha (siehe Schneider/Gintzel/Wagner 2008), EQUALS (siehe Schneider/Ernst/Schneider 2011), AlphaKommunal (siehe Projekt AlphaKommunal - Kommunale Strategie für Grundbildung 2015) und im REACH-Projekt der Stiftung Lesen (siehe Stiftung Lesen 2016) verfolgt. In Österreich wurde das Konzept der „Agents of Change“ entwickelt und sowohl in Betrieben als auch auf kommunaler Ebene erfolgreich umgesetzt (siehe Berndl 2008 u. 2010; Rath 2008) sowie ein Ansatz zur Sensibilisierung im Bereich Health Literacy/Gesundheitsbasisbildung

(siehe Fenzl et al. 2015) entwickelt. Im Kontext von Bildungsberatung wurden in einer Studie zu niederschwelliger Bildungsberatung verbesserte Zugangswege durch die Ansprache über Vertrauenspersonen bzw. MultiplikatorInnen herausgearbeitet (siehe Kanelutti-Chilas 2013).

Konzepte der Sensibilisierung bedürfen interdisziplinärer Zusammenarbeit

Antje Doberer-Bey, Angelika Hrubesch und Otto Rath forderten zur Intensivierung der Teilnehmendengewinnung im Bereich Basis-/Grundbildung eine verstärkte interdisziplinäre Arbeit, um Commitments mit Sozialpartnern, öffentlichen Einrichtungen und Betrieben zu bewirken (vgl. Doberer-Bey/Hrubesch/Rath 2013, S. 215).

Als Beispiel für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Akteurinnen und Akteure, die in ihrem beruflichen Alltag mit potenziellen AdressatInnen von Grund-/Basisbildung Kontakt haben, wird nachfolgend exemplarisch ein Sensibilisierungskonzept aus dem Bereich Finanzielle Grundbildung, einem Teilbereich der ökonomischen Grundbildung, vorgestellt, das gezielt eine heterogene Zusammensetzung der Sensibilisierungswshops intendierte und damit den Teilnehmenden eine multiperspektivische Betrachtung auf die AdressatInnen und mögliche Lösungswege gewährte.

Sensibilisierungskonzept für den Bereich Finanzielle Grundbildung

Finanzielle Grundbildung fokussiert auf die „*existenziell basalen und unmittelbar lebenspraktischen Anforderungen alltäglichen Handelns und der Lebensführung in geldlichen Angelegenheiten*“ (Mania/Tröster 2014, S. 140) und hat mit Blick auf hohe Verschuldungszahlen, die zunehmende Komplexität der Warenwelt und die Erfordernis privater Altersvorsorge hohe bildungspolitische und gesellschaftliche Relevanz (siehe Remmele et al. 2013).

Das hier beschriebene Sensibilisierungskonzept umfasst die Planung, Durchführung und Evaluation einer Fortbildung in Form eines (ganztägigen) Workshops. Die Konzeption erfolgte im Rahmen

des Projekts „Curriculum und Professionalisierung Finanzieller Grundbildung“ – CurVe II (Laufzeit 2016 bis 2020) am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und wird im Projektverlauf unter Rückgriff auf Evaluationsergebnisse kontinuierlich den Bedarfen des Feldes angepasst.




Zielgruppen und Zielsetzungen

Die Fokussierung auf den Umgang mit Geld als einer Alltagskompetenz, bei der Wissen, Lesen, Schreiben und Rechnen in verschiedenen Kompetenzdomänen benötigt werden (siehe Mania 2015; Projekt CurVe 2015), ermöglicht, „neue“ bzw. „andere“ Zielgruppen der Basis- und Grundbildungsarbeit in den Blick zu nehmen wie Ratsuchende der Schuldnerberatung, Langzeitarbeitslose, Mitarbeitende im Niedriglohnssektor, Geflüchtete, Familien. Bei der Suche nach geeigneten Brückenmenschen und Vertrauenspersonen für diese Personengruppen treten folglich „neue Typen“ von MultiplikatorInnen in den Vordergrund (siehe Tröster 2017; Mania/Tröster 2015). Neben Fachkräften aus der Sozial- und Schuldnerberatung haben auch Mitarbeitende der Jobcenter und Arbeitsagenturen sowie der Sparkassen/Banken, der Verbraucherzentralen, der Familienzentren und Kindertagesstätten in ihrem beruflichen Umfeld Kontakt zu Menschen mit einem Bedarf an (Finanzieller) Grundbildung (siehe Tröster/Bowien-Jansen/Mania 2018 i.E.). Es gilt, sie für die Aufgaben und die Rolle als Schlüssel- und Vertrauensperson zu sensibilisieren (siehe Schwarz/Christiani/Tröster 2015; Tröster 2017), d.h. sie zu befähigen, den Lebens- und Alltagskontext der Ratsuchenden, KlientInnen, Lernenden und KundInnen ganzheitlich zu erfassen, um den Bedarf an Finanzieller Grundbildung zu erkennen, sensibel anzusprechen und im Dialog geeignete Lösungsmöglichkeiten zu finden. Zudem soll die Entstehung von Kooperationen und Netzwerken sowohl innerhalb als auch zwischen den beiden Disziplinen der Erwachsenen-/Weiterbildung und der Sozialen Arbeit angeregt werden (siehe Schwarz/Christiani/Tröster 2015).

Konzeptionelle Grundlagen

Nach Hermann Giesecke (2015, S. 20f.) ist pädagogisches Handeln soziales Handeln. Soziales Handeln ist wechselseitig und am Handeln anderer orientiert, sodass Spielraum für alternatives Handeln in

Tab. 1: Fragestellungen in den Phasen „Erkennen – Ansprechen – Handeln“

 Erkennen	 Ansprechen	 Handeln
<p>Was ist (Finanzielle) Grundbildung?</p> <p>Wie ist ein Bedarf an (Finanzieller) Grundbildung erkennbar/wahrnehmbar?</p> <p>Welchen multiplen Problemen können Betroffene ausgesetzt sein?</p> <p>Wie kann ich Situationen/Anlässe gestalten, die das Erkennen eines Bedarfs möglich machen?</p>	<p>Wie kann ich Vertrauen zu den Betroffenen aufbauen?</p> <p>Wie kann ich den vermuteten Bedarf an Finanzieller Grundbildung im Beratungskontext ansprechen?</p> <p>Wie kann ich entsprechende Gesprächssituationen in meinen beruflichen Alltag einbauen?</p> <p>Wer kann mich dabei unterstützen?</p>	<p>Was kann ich tun, wenn sich ein vermuteter Bedarf an FGB bestätigt hat?</p> <p>Wohin kann ich betroffene Personen weitervermitteln?</p> <p>Wo kann ich für meinen Arbeitsbereich Unterstützung finden?</p> <p>Wie kann ein Lernangebot zu Finanzieller Grundbildung geplant werden?</p> <p>Welche interdisziplinären Kooperationen und Vernetzungen sind hilfreich?</p>

Quelle: Eigene Darstellung

Lehr-Lern-Situationen gegeben ist. Wichtig ist, Lern-Situationen zu schaffen, die ein Erfahrungslernen ermöglichen. Nach John Dewey (2011, S. 21) ist jede kommunikative Interaktion ein bildender Prozess, in dem die eigenen Erfahrungen durch die Anteilnahme an den Erfahrungen anderer erweitert, reflektiert und formuliert werden. Ein solcher (interdisziplinärer) Erfahrungsaustausch wird durch eine explizit heterogene Zusammensetzung der Teilnehmenden befördert.

Im hier beschriebenen Sensibilisierungskonzept werden neben den bereits oben erwähnten neuen MultiplikatorInnen daher auch Lehrende und Planende aus der Grund-/Basisbildung berücksichtigt. Verstärkt wird der dialogische Charakter durch den Einsatz eines DozentInnen-Tandems aus den beiden Disziplinen sowohl der Erwachsenen-/Weiterbildung als auch der Sozialen Arbeit. Diese Konzeptmerkmale können perspektivisch zu Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten im Kontext von Finanzieller Grundbildung führen, denn der persönliche Kontakt zwischen den unterschiedlichen AkteurInnen bildet dafür eine wesentliche Voraussetzung (vgl. Kanelutti-Chilas/Kral 2012, S. 50).

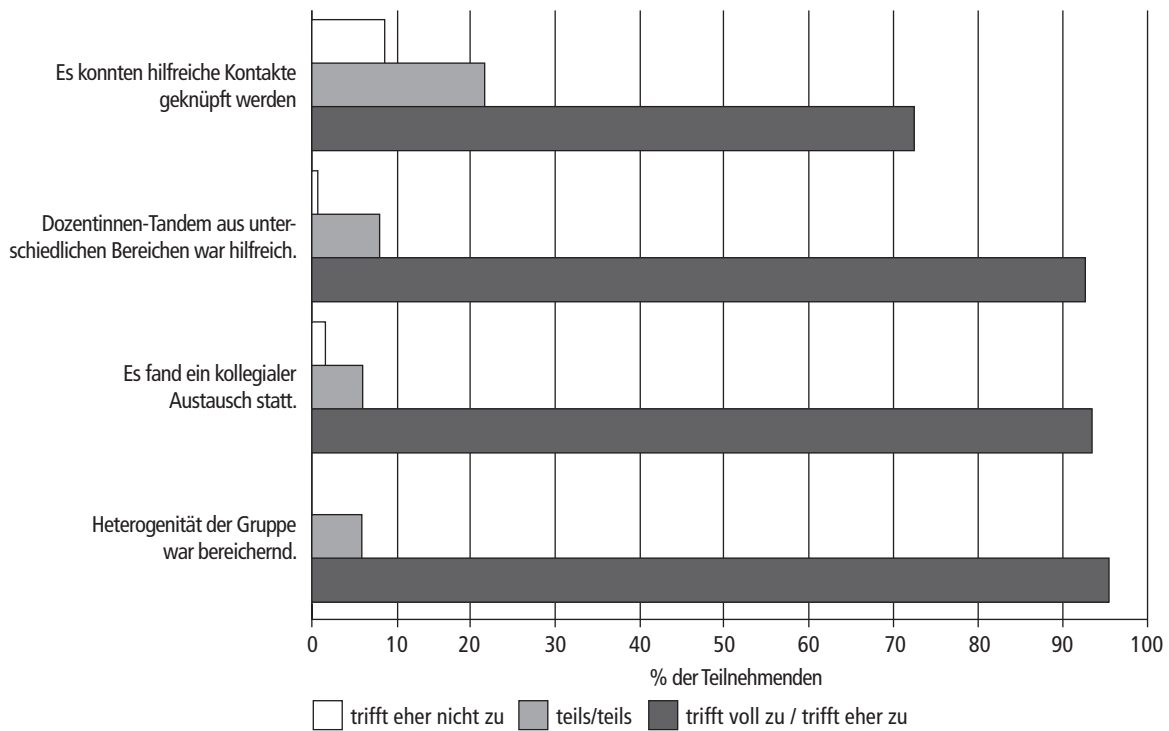
Struktur und Inhalte

Der Aufbau des Sensibilisierungsworkshops gliedert sich inhaltlich nach dem handlungslogischen Dreischritt in die Phasen „Bedarfe erkennen – ansprechen – handeln“, wobei

verschiedenen Fragestellungen nachgegangen wird (siehe Tab. 1). In der Phase „Bedarfe erkennen“ wird zunächst über Daten, Zahlen und Fakten im Zusammenhang mit Finanzieller Grundbildung informiert. In Kleingruppen wird erarbeitet, wie das CurVe Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung (siehe Mania 2015; vgl. Mania/Tröster 2015, S. 17-28; siehe auch Schwarz/Christiani/Tröster 2015) in der Praxis genutzt werden kann. Anschließend wird anhand von Fallbeispielen erarbeitet, wie der Bedarf an Finanzieller Grundbildung erkannt werden kann (siehe Schwarz/Christiani/Tröster 2015; Tröster 2017).

Die gezielt heterogene Zusammensetzung der Sensibilisierungsworkshops ermöglicht den Teilnehmenden eine multiperspektivische Betrachtung, was zu einer Wahrnehmungsdifferenzierung beiträgt (vgl. Jensen 2008, S. 116). Die zweite Phase „Ansprechen“ widmet sich der Erarbeitung konkreter Beratungsabläufe und der Erprobung von Gesprächssituationen in animierten Rollenspielen (siehe Schwarz/Christiani/Tröster 2015; Tröster 2017). Auch hier führen die Expertisen aus den unterschiedlichen disziplinären Kontexten zu alternativen Sichtweisen bzw. einer Perspektiverweiterung. Durch die anschließende Diskussion der Rollenspiele können die Teilnehmenden ihre eigene professionelle Haltung als Beratende stärken und Klarheit in ihrem professionellen Selbstverständnis gewinnen (vgl. Jensen 2008, S. 121). In der letzten Phase werden Handlungsoptionen zur Vermittlung erarbeitet. Da

Abb.1: Evaluationsergebnisse zur Bewertung der Heterogenität der Gruppe und des interdisziplinären Austauschs



Quelle: Eigene Darstellung

Finanzielle Grundbildung ein neuer Themenbereich ist, sind entsprechende Lern- oder Kursangebote, in die vermittelt werden könnte, erst im Entstehen. Es wird jedoch ein Forum geboten, um mögliche Kooperationen und Vernetzungen zu initiieren oder um Ideen zu sammeln für passgenaue Lernformate an alternativen Lernorten (siehe Schwarz/Christiani/Tröster 2015; Tröster 2017).

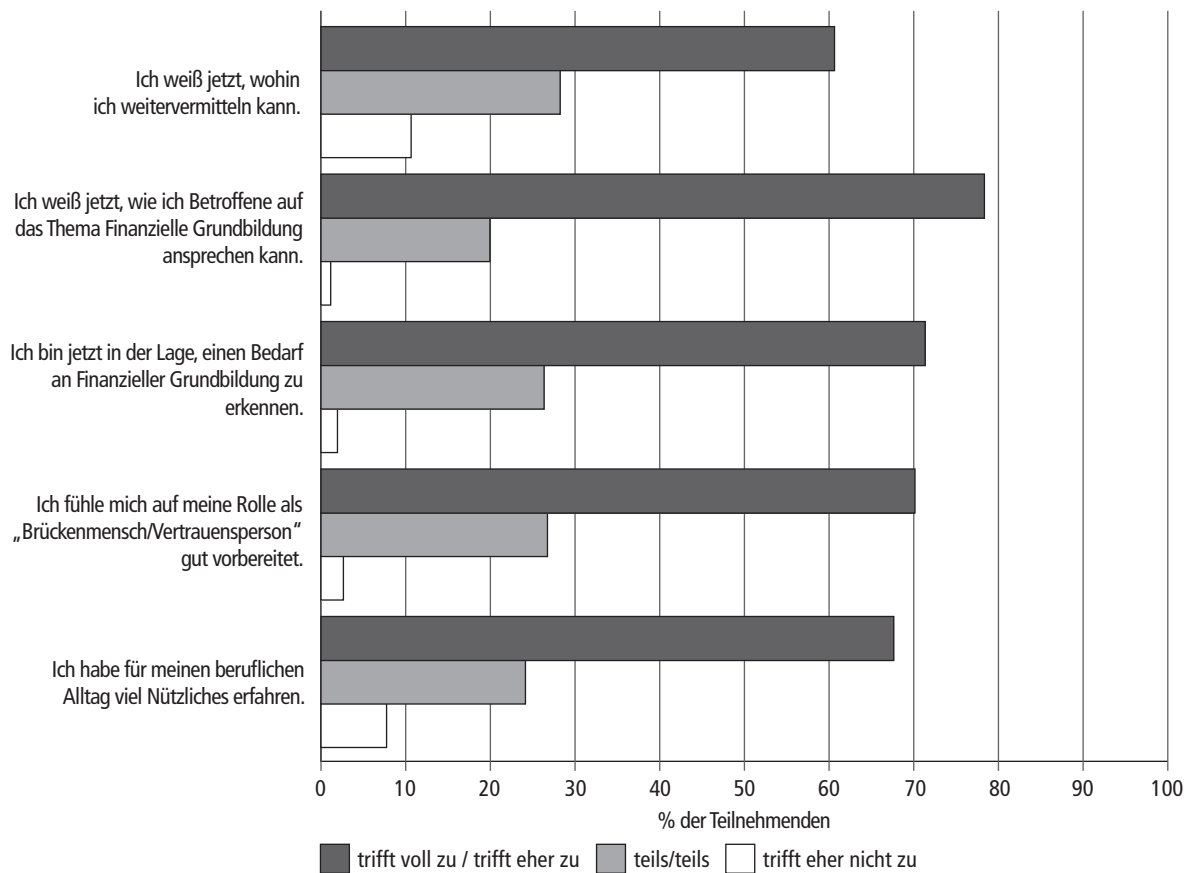
Evaluation

Um Aussagen über den Nutzen und die Wirksamkeit der Sensibilisierung machen zu können, wird auf ein Evaluationskonzept zurückgegriffen, das sowohl das von Daniel L. Stufflebeam (2002) entwickelte CIPP-Modell als auch das Vier-Ebenen-Modell nach Donald L. Kirkpatrick (siehe Kirkpatrick 1998; Kirkpatrick/Kirkpatrick 2005) berücksichtigt. Die Evaluation erfolgte in zwei Erhebungswellen, direkt im Anschluss an den Workshop und ca. vier bis sechs Monate später. Insgesamt wurden in Deutschland bundesweit bislang [Stand: April 2018] acht ganztägige Sensibilisierungsworkshops durchgeführt, die 166 MultiplikatorInnen aus den Bereichen Weiterbildung/Grundbildung (42%), Schuldnerberatung

(23%), Jobcenter/Arbeitsagenturen (13%), Sozialberatung (5%) und Sonstige (17%) erreicht haben. Unter „Sonstige“ werden Fachkräfte aus den Bereichen Verbraucherbildung, Behindertenhilfe, Handwerkskammer, Verwaltung; Banken/Sparkassen, Kitas und Familienzentren und Betrieben zusammengefasst.

Die Ergebnisse der ersten Erhebungswelle, an der sich 154 Personen beteiligt haben, belegen, dass die intendierte heterogene Zusammensetzung der Gruppe erfolgreich war. So haben 90% der Teilnehmenden aus den unterschiedlichen Fachbereichen bestätigt, dass der interdisziplinäre Austausch unterstützend war. Des Weiteren haben 70% der Teilnehmenden hilfreiche Kontakte knüpfen können (siehe Abb. 1). Ebenfalls bestätigt eine deutliche Mehrheit der Fachkräfte, dass sie für ihren Arbeitsalltag viel Nützliches erfahren haben, sich für die Rolle als „Brückenmensch“ vorbereitet fühlen, in der Lage sind, einen Bedarf an Finanzieller Grundbildung zu erkennen und anzusprechen sowie an entsprechende Stellen/Angebote weitervermitteln zu können (siehe Abb. 2). Inwieweit ein gelungener Praxistransfer der Sensibilisierungsworkshops stattgefunden hat, wurde mit der zweiten Erhebung

Abb. 2: Evaluationsergebnisse zu den erfragten Zielen im Kontext „Bedarfe erkennen, ansprechen, handeln“



Quelle: Eigene Darstellung

(bisherige Rücklaufquote ca. 50%) erfasst. Erste Ergebnisse daraus zeigen, dass die MultiplikatorInnen ihre Brückenfunktion bewusster wahrnehmen und im beruflichen Alltag einsetzen. So berichtet ein Teilnehmer: *„Es fällt nun leichter, das Thema beim Betroffenen in angemessener Vorsicht zu thematisieren. Ich habe das Thema allerdings auch zuvor bereits fast immer thematisieren können bei/mit den Betroffenen, habe nun aber das Gefühl, dass ich dies etwas „professioneller“ tun kann. Auch können wir das Thema nun nicht nur ansprechen, ich kann auch erste Anlaufstellen nennen oder grobe Hilfestellungen geben“.*

Fazit und Ausblick

Wie die Evaluationsergebnisse belegen, entstehen durch die Sensibilisierung von Personen aus dem sozialen und beruflichen Umfeld von potenziellen AdressatInnen von Angeboten im Kontext Finanzieller

Grundbildung neue Zugänge zu Bildung. Eine deutliche Mehrheit der Teilnehmenden an den Sensibilisierungsworkshops hat ihre Funktion als „Brücke“ zur Weiterbildung erkannt und will dies in ihrem beruflichen Alltag nutzen. Die Gewinnung „neuer“ Teilnehmenden für Grund-/Basisbildungsangebote wird dadurch ermöglicht, dass die MultiplikatorInnen nun den Bedarf an Finanzieller Grundbildung erkennen und ansprechen können sowie wissen, welche Angebote existieren. Es entstehen aber auch neue Verweisstrukturen, da durch den gemeinsamen Besuch der Fortbildung neue Kontakte zwischen den Mitarbeitenden in den verschiedenen Einrichtungen entstehen, die wiederum zur Bildung von Netzwerken und Kooperationen beitragen. So haben sich nach dem Besuch der ersten Sensibilisierungsworkshops bereits erste Kooperationen beispielsweise zwischen MitarbeiterInnen von Familienbildungsstätten und Schuldnerberatungsstellen ergeben. Die Erkenntnisse aus der Evaluation werden zudem künftig genutzt, um weitere Fortbildungskonzepte

und eine Handreichung für MultiplikatorInnen zu entwickeln, die Selbststudienmaterialien und Handlungsempfehlungen beinhaltet.

Für die Ansprache potenzieller MultiplikatorInnen selbst empfiehlt es sich, auf bereits existierende (über-)regionale Netzwerke im Bereich Grund-/Basisbildung zurückzugreifen, um über deren Kommunikationsstrukturen neue Inhalte wie Finanzielle Grundbildung zu verbreiten. So können die bestehenden Netzwerke sukzessive um neue Akteurinnen und Akteure aus anderen disziplinären Bereichen erweitert werden. Die größere Heterogenität der MultiplikatorInnengruppe wiederum ermöglicht neue Ansprachemöglichkeiten und Bildungszugänge.

Eine Sensibilisierung der Mitarbeitenden verschiedener Einrichtungen kann zudem ein „Türöffner“

dafür sein, dass sich diese verstärkt mit dem Thema Grund-/Basisbildung befassen und zukünftig selbst Bildungsangebote entwickeln. Durch die Gestaltung neuer Kooperationen und Netzwerke (siehe Schneider/Gintzel/Wagner 2008; Schneider/Ernst/Schneider 2011; Krenn 2013) ergeben sich so idealerweise neue Lernorte im Sozialraum und eröffnet sich ein neues Spektrum an Lernformaten (vgl. Mania/Tröster 2015, S. 46-82).

Wird die Grund-/Basisbildung um Inhaltsbereiche wie Politik oder Gesundheit (siehe Mania/Tröster 2018) weiter ausdifferenziert, gilt zu hoffen, dass dies den Blick auch für weitere Akteurinnen und Akteure schärft, die als strategische PartnerInnen der Erwachsenenbildung perspektivisch neue Bildungszugänge schaffen.²

² Dieses Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W141300 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Literatur

- Baethge, Martin/Severing, Eckart (Hrsg.) (2015):** Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Berndl, Alfred (2008):** Sensibilisierung und Öffentlichkeitsarbeit in der Basisbildung und Alphabetisierung. In: Christof, Eveline/Doberer-Bey, Antje/Ribolits, Erich (Hrsg.): *Schriftlos = Sprachlos? Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft*. Innsbruck: Studien Verlag, S. 130-139.
- Berndl, Alfred (2010):** Agents of Change. Professionalisierung von MultiplikatorInnen in der Basisbildung. In: Rath, Otto/Hahn, Mariella (Hrsg.): *Zwischenbilanz. Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis*. Graz, S. 180-184.
- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark/Wagner, Daniela (2015):** Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Buddeberg, Klaus (2015):** Beratung durch das persönliche Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report* 38, S. 213-226.
- Dewey, John (2011):** Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Unter Mitarbeit von Oelkers, Jürgen/Erich, Hylla. Weinheim: Beltz. Online im Internet: <http://www.content-select.com/index.php?id=bib%5Fview&ean=9783407223852> [Stand: 2018-02-09].
- Doberer-Bey, Antje/Hrubesch, Angelika/Rath, Otto (2013):** Alphabetisierung und Basisbildung seit 2002. Vom Frosch zum Prinzen? In: Cillia de, Rudolf/Vetter, Eva (Hrsg.): *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 215-241. Online im Internet: http://www.univie.ac.at/linguistics/verbal/fileadmin/user_upload/Tagungen/T2011_KE_Doberer-Bey_Hrubesch_Rath_Entwurf.pdf [Stand: 2018-02-09].
- Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000):** *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster: Ernst Klett.

- Ehmig, Simone C./Heymann, Lukas/Seelmann, Carolin (2015):** Alphabetisierung und Grundbildung am Arbeitsplatz. Sichtweisen im beruflichen Umfeld und ihre Potenziale. Mainz: Stiftung Lesen.
- Erler, Ingolf (2010):** Der Bildung ferne bleiben: Was meint „Bildungsferne“? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 10, Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10_10_erler.pdf [Stand: 2018-04-30].
- Faulstich, Peter (1981):** Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Fenzl, Thomas/Sagmeister, Gloria/Mayring, Philipp/Gfrerer, Beate (2015):** Förderung von Health Literacy bei funktionalen Analphabeten durch Sensibilisierung von Health Professionals. In: Die Österreichische Volkshochschule 256, S. 37-41. Online im Internet: <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2015-2/256-juli-2015/aus-den-volkshochschulen/foerderung-von-health-literacy-bei-funktionalen-analphabeten-durch-sensibilisierung-von-health-professionals/> [Stand: 2018-02-09].
- Giesecke, Hermann (2015):** Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim: Beltz Juventa.
- Grotluschen, Anke/Riekmann, Wibke/Buddeberg, Klaus (2015):** Umfeldstudie – Studie zum mitwissenden Umfeld funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten. Presseheft. Universität Hamburg. Hamburg. Online im Internet: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/umfeldstudie>. [Stand: 2018-02-09].
- Jensen, Peter (2008):** Wahrnehmen, Thematisieren und Vermitteln – zur Beratungskompetenz von Fachkräften in den Fachdiensten der Grundsicherung und in den Sozialen Diensten. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster: Waxmann, S. 113-124.
- Kanelutti-Chilas, Erika (2013):** „Bildungsferne“ für Bildungsberatung erreichen – Ein aktuelles Forschungsprojekt. In: Hammerer, Marika/Kanelutti-Chilas, Erika/Melter, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II. Das Gemeinsame in der Differenz finden. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 93-101.
- Kanelutti-Chilas, Erika/Kral, Alexandra (2012):** Niederschwellige Bildungsberatung – Herausforderung auf allen Ebenen. Wien: in between. Online im Internet: <http://www.in-between.or.at/Niederschwellige%20Bildungsberatung%20Abschlussbericht.pdf> [Stand: 2018-02-09].
- Kastner, Monika (2011):** Vitale Teilhabe. Bildungsbenachteiligte Erwachsene und das Potenzial von Basisbildung. Wien: Löcker.
- Kirkpatrick, Donald L. (1998):** Evaluating training programs. The four levels. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, Donald L./Kirkpatrick, James D. (2005):** Transferring learning to behaviour. Using the four levels to improve performance. San Francisco California: Berrett-Koehler.
- Krenn, Manfred (2013):** Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. Wien: Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur.
- Mania, Ewelina (2015):** Kompetenzorientierung in der Finanziellen Grundbildung als Grundlage für die Programmentwicklung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report 2, S. 251-265. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/zfw/22015/finanzielle-grundbildung-01.pdf> [Stand: 2018-02-09].
- Mania, Ewelina (2018 i.E.):** Weiterbildungsbeteiligung sogenannter „bildungsferner Gruppen“ in sozialraumorientierter Forschungsperspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Mania, Ewelina/Tröster, Monika (2014):** Finanzielle Grundbildung - Ein Kompetenzmodell entsteht. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2, S. 136-145.
- Mania, Ewelina/Tröster, Monika (2015):** Finanzielle Grundbildung. Programme und Angebote planen. Bielefeld. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/doks/2015-oekonomische-grundbildung-01.pdf> [Stand: 2018-02-09].
- Mania, Ewelina/Tröster, Monika (2018):** Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund-/Basisbildung. Stand, Bedarfe und Herausforderungen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 33. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/09_mania_troester.pdf [Stand: 2018-04-30].
- Peters, Monika/Tröster, Monika (1995):** Alphabetisierung und Öffentlichkeitsarbeit. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2, S. 135-142.
- Projekt AlphaKommunal - Kommunale Strategie für Grundbildung (2015):** Kommunale Grundbildungsplanung. Strategieentwicklung und Praxisbeispiele. Hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV). Bonn.
- Projekt CurVe (2015):** Das Kompetenzmodell „Finanzielle Grundbildung“. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn. Online im Internet: http://die-curve.de/content/PDF/DIE_Kompetenzmodell.pdf [Stand: 2018-02-09].
- Rath, Otto (2008):** In.Bewegung. Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung in Österreich. In: Alfa-Forum 68, S. 41-46.

- Remmele, Bernd/Seeber, Günther/Speer, Sandra/Stoller, Friederike (2013):** Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche, Kompetenzen, Grenzen. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hrsg.) (2008):** Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster: Waxmann.
- Schneider, Karsten/Ernst, Annegret/Schneider, Johanna (Hrsg.) (2011):** Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schulenberg, Wolfgang/Loeber, Heinz-Dieter/Loeber-Pautsch, Uta/Pühler, Susanne/Driesen, Helmut/Scharf, Werner (1978):** Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schwarz, Sabine/Christiani, Heike/Tröster, Monika (2015):** Finanzielle Grundbildung: Bedarfe erkennen und handeln. Ein Workshop-Konzept zur Sensibilisierung von Fachkräften in Bildung, Beratung und Betreuung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online im Internet: <https://www.die-bonn.de/doks/2015-alphabetisierung-01.pdf> [Stand: 2018-02-09].
- Stiftung Lesen (2016):** REACH-Reaching young adults with low Achievement in literacy. Online im Internet: <https://www.stiftunglesen.de/forschung/forschungsprojekte/reach/> [Stand: 2018-02-09].
- Stufflebeam, Daniel L. (2002):** The CIPP Model for Evaluation. In: Stufflebeam, Daniel L./Madaus, George F./Kellaghan, Thomas (Hrsg.): Evaluation Models. New York: Kluwer Academic Publishers, S. 290-317.
- Tröster, Monika (2017):** (Finanzielle) Grundbildung – neue Zugänge schaffen und Öffentlichkeit herstellen. In: Bundesministerium für Bildung, Abteilung für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Basisbildung(s)bedarf der Öffentlichkeit. Wien: Facultas, S. 154-163.
- Tröster, Monika/Bowien-Jansen, Beate/Mania, Ewelina (2018 i.E.):** Zugang über Multiplikatorinnen und Multiplikatoren als Strategie der Teilnehmendengewinnung. In: ALFA Forum 93.
- Wagner, Daniela (2011):** Schlüsselpersonen in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR) (Hrsg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 245-259.



Foto: DIE, Lichtscheidt

Monika Tröster

troester@die-bonn.de
<http://www.die-bonn.de>, <http://www.die-curve.de>
+49 (0)228 3294-306

Monika Tröster studierte Lehramt, Sekundarstufe I an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Seit 1993 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Programme und Beteiligung im Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Alphabetisierung, Grundbildung und Literalität. Sie war bzw. ist Koordinatorin nationaler und europäischer Projekte zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Des Weiteren ist sie als internationale Expertin tätig.



Foto: DIE, Lichtscheidt

Dr. in des. Ewelina Mania

mania@die-bonn.de
<http://www.die-bonn.de>, <http://www.die-curve.de>
+49 (0)228 3294-251

Ewelina Mania studierte Diplom-Pädagogik mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Seit 2009 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn in der Abteilung Programme und Beteiligung. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Finanzielle Grundbildung, Sozialraum in der Weiterbildung, Weiterbildungsbeteiligungsforschung, Alphabetisierung, Grundbildung und Literalität.



Foto: Marco Rothbrust

Beate Bowien-Jansen, BA

bowien-jansen@die-bonn.de
<http://www.die-bonn.de>, <http://www.die-curve.de>
+49 (0)228 3294-175

Beate Bowien-Jansen hat einen Studienabschluss B.A. Bildungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Bildung und Medien der Fernuniversität in Hagen. Zur Zeit belegt sie dort berufsbegleitend den Masterstudiengang M.A. Bildung und Medien eEducation und arbeitet seit 2016 als wissenschaftliche Assistentin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn in der Abteilung Programme und Beteiligung im Projekt „Curriculum und Professionalisierung der Finanziellen Grundbildung – CurVe II“.

Disseminators as Those Who Open the Door to Basic Education Offerings

Initial experiences with sensitisation workshops

Abstract

Representatives from the private or social environment play a significant role in paving the way for potential target groups to participate in basic education course offerings. If disseminators, i.e. people who because of their occupation are in contact with this group of potential participants, succeed in becoming key persons and representatives, a bridge is built between individuals and organised continuing education. Yet how can these experts be sensitised to their key function? What do they require in their daily professional life to recognise potential target groups for basic education? How can they approach these groups with sensitivity and what role does cooperation play in finding a solution? This article provides insight into the specific design, implementation and evaluation of a sensitisation workshop that trains experts in basic financial education to become disseminators. The concept was developed during the project “Curriculum and Professionalisation of Basic Financial Education” (CurVe II) at the German Institute for Adult Education (DIE). One encouraging conclusion is that a clear majority of participants in sensitisation workshops recognised their function as a “bridge” to continuing education and were motivated to exploit this in their daily professional life when dealing with learners in the area of basic education. (Ed.)

Bildungsaufstieg: hochschulpolitische Vorgaben versus institutioneller Praxis

Fördermaßnahmen am Beispiel des Hochschulstandortes Tirol

Michael Brandmayr, Ina Hanselmann und Bernadette Müller Kmet

Brandmayr, Michael/Hanselmann, Ina/Müller Kmet, Bernadette (2018): Bildungsaufstieg: hochschulpolitische Vorgaben versus institutioneller Praxis. Fördermaßnahmen am Beispiel des Hochschulstandortes Tirol

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Bildungsaufstieg, Bildungsbenachteiligung, soziale Dimension, Hochschulpolitik, nicht-traditionelle Studierende, Fördermaßnahmen, Hochschulzugang

Kurzzusammenfassung

Der Begriff der „sozialen Dimension“ rückt auch in hochschulpolitischen Dokumenten immer stärker ins Zentrum. Als Ziel wird formuliert, bislang unterrepräsentierten gesellschaftlichen Gruppen vermehrt den Hochschulzugang sowie einen erfolgreichen Studienabschluss zu ermöglichen. Doch was verstehen hochschulpolitische Strategiepapiere unter „Chancengleichheit“? Welche Fördermaßnahmen werden tatsächlich (um-)gesetzt? Wer wird in der Praxis der Zielgruppe zugerechnet? Der vorliegende Beitrag sucht im Kontext des Forschungsprojekts „Chill die Basis: Förderung von nicht-traditionellen Studierenden“ am Hochschulstandort Tirol nach Antworten auf diese Fragen. Dabei wird in der Gegenüberstellung von nationalen Vorgaben/Anforderungen und der konkreten lokal-institutionellen Umsetzung/Praxis sichtbar, dass die Akteurinnen und Akteure dem Druck unterliegen, Wirksames hervorzubringen, indessen der präskriptive Rahmen wenig handlungsanleitend ist. Das Fazit der AutorInnen fällt ernüchternd aus: Was als Unterstützung für Benachteiligte begann, endet in einer Verschleierung spezifischer Benachteiligungsformen und der Unterordnung unter den Imperativ des größten Nutzens für alle Studierenden. (Red.)

Bildungsaufstieg: hochschulpolitische Vorgaben versus institutioneller Praxis

Fördermaßnahmen am Beispiel des Hochschulstandortes Tirol

Michael Brandmayr, Ina Hanselmann und Bernadette Müller Kmet

Sowohl auf der Ebene des Diskurses als auch auf jener der Akteurinnen und Akteure stellen wir eine Entleerung und Beliebigkeit des Begriffes der „sozialen Dimension“ fest. Bildungsungleichheit als diskursive Kategorie und als handlungsanleitende Bezugsnorm verschwindet de facto. Auf der Ebene der Beteiligten an der Konzipierung und Umsetzung von Fördermaßnahmen verdeutlicht sich dies in einer großen Unklarheit, was getan werden muss, soll und kann – für wen.

Einleitung

Mit Bildungsaufstieg wird meist das Erreichen eines erfolgreichen Studienabschlusses von Studierenden aus Nicht-AkademikerInnenfamilien assoziiert. Die spezifischen Herausforderungen, mit denen Studierende aus einem nicht-akademischen Herkunftsmilieu sowohl beim Hochschulzugang als auch während des Studiums konfrontiert sind, sind seit Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (2007 [1964]) gut dokumentiert und vielfach untersucht. Statistisch schlagen sich diese bis heute unvermindert wirkkräftigen, „unsichtbaren“ Hürden in der Rekrutierungsquote nieder: Kinder aus „bildungsnahen“ Schichten (mindestens ein Elternteil hat Matura) haben in Österreich

noch immer eine ca. 2,4-mal höhere Wahrscheinlichkeit, ein Hochschulstudium zu beginnen, als Kinder, deren Eltern nicht über zumindest einen Maturaabschluss verfügen. Studierende, die ein Studium über den 2. Bildungsweg oder mit verzögertem Übertritt¹ aufnehmen, kommen doppelt so häufig aus einer bildungsfernen Herkunftsfamilie, als dies bei Studierenden der Fall ist, deren Hochschulzugang traditionell verläuft, d.h. ohne längere Unterbrechungen von der Matura bis zum Studium. Da erstere Gruppe mittlerweile 26% aller Studierenden ausmacht, spielt die Erwachsenenbildung eine bedeutende Rolle, um entsprechende Angebote zur Reduzierung „sozialer Ungleichheiten“ beim Hochschulzugang zu entwickeln (vgl. Zaussinger et al. 2016, S. 49 u. S. 56f.).

¹ Ein verzögerter Studienbeginn liegt dann vor, wenn die Aufnahme eines Studiums nach mehr als zwei Jahren nach der Matura erfolgt.

Die „soziale Dimension“ in der Hochschulbildung

Der Bologna-Prozess legt seit 2001 einen Schwerpunkt auf die „soziale Dimension“ der Hochschulbildung. Auf nationaler Ebene bildet sich diese Schwerpunktsetzung im gesamtösterreichischen Universitätsentwicklungsplan 2016-2021 ab, der als ein Ziel das „Heranführen der Zusammensetzung der Studierenden- sowie Absolventinnen- und Absolventenstruktur an jene der Gesamtbevölkerung in Bezug auf das Bildungsniveau“ (BMFWF 2015, S. 30) definiert. Unser Beitrag stellt sich die Frage, was der Begriff „soziale Dimension“ genau meint und welche Zielsetzungen auf nationaler Ebene daraufhin gesetzt werden. Wir untersuchen, wie auf lokal-institutioneller Ebene der Hochschulen, konkret anhand des Beispiels der Universität Innsbruck, die „Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung“ adaptiert wird und welche Fördermaßnahmen konkret umgesetzt werden.

Wer zählt zu den nicht-traditionellen Studierenden?

Welche Zielgruppe(n) adressieren hochschulpolitische Fördermaßnahmen? Häufig werden unter dem Begriff der „nicht-traditionellen Studierenden“ (ntS) jene Gruppen gefasst, denen ein besonderer Förderbedarf zugeschrieben wird. Hierfür werden eine Vielzahl von Merkmalen wie Hochschulzugang über den 2. Bildungsweg, höheres Alter, Geschlecht, sozio-ökonomischer Hintergrund, Erwerbstätigkeit, Migrationshintergrund etc. zusammengeführt. Allerdings zählt bei einer derart breiten Verwendung die Mehrheit der Studierenden in Österreich zu „nicht-traditionellen Studierenden“, womit sich der Begriff ntS für die empirische Realität als nicht sehr nützlich erweist (siehe Unger 2015). Die Österreichische Hochschulkonferenz (2015) nimmt bei der Begriffsdefinition „nicht-traditioneller Studierender“ (ntS) eine Abgrenzung gegenüber Studierenden mit traditionellen Bildungsverläufen vor. „*Nicht-traditionell ist somit alles, was von diesem linearen und unmittelbar konsekutiven Bildungsverlauf*

abweicht.“ (Österreichische Hochschulkonferenz 2015, S. 13). Hans G. Schütze und Maria Slowey (2000) verstehen unter ntS unterrepräsentierte gesellschaftliche Gruppen an den Hochschulen. Diese Begriffsdefinition wird auch im Bologna-Prozess sowie im vom Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, BMFWF (seit 2018 BMBWF) geförderten Hochschulraum-Strukturmittel Projekt „Chill die Basis: Förderung von nicht-traditionellen Studierenden“² (Laufzeit 2017-2019) an der Universität Innsbruck verfolgt. Im Speziellen zielt dieses Projekt auf die Förderung von Studierenden unterrepräsentierter sozialer und regionaler Gruppen am Hochschulstandort Tirol ab. Wir beziehen uns in den nachfolgenden Ausführungen auf erste Ergebnisse und Erfahrungen mit dessen Umsetzung.

Projekt „Chill die Basis“ am Hochschulstandort Tirol

Zu Beginn des Projekts im Mai 2017 fertigten wir eine Bestandsaufnahme der bereits umgesetzten Fördermaßnahmen im Rahmen eines Workshops mit VertreterInnen der Hochschulen an. Das aus dem Workshop gewonnene Bild zur Förderlandschaft ergänzten wir durch eine Dokumentenanalyse von insgesamt 30 Maßnahmenbeschreibungen, die von den jeweiligen Einrichtungen verfasst wurden.

In Anlehnung an eine vom BMFWF (seit 2018 BMBWF) in Auftrag gegebene Studie (siehe Wulz/Nindl 2016) ordneten wir die 30 identifizierten Maßnahmen folgenden Kategorien zu:³ (a) Information und Beratung (17); (b) Hochschulzugang (12); (c) Sensibilisierung (6); (d) Studienorganisation (5); (e) Kompetenzerwerb (3); (f) Institutionelle Verankerung von Gleichbehandlung, Gender & Diversity (3); (g) Stipendien/finanzielle Unterstützung (2); (h) (Peer-) Mentoring (1) und (i) Lernumfeld (1). Die meisten Maßnahmen werden beim Hochschulzugang und in der Beratung/Information von Studieninteressierten und -anfängerInnen gesetzt. In späteren Stadien – insbesondere in der Studienabschlussphase – fällt das Angebot weitaus geringer aus. Zielgruppenspezifisch

2 Die AutorInnen des Beitrages sind Teil des Projektteams. Wir danken dem gesamten Projektteam für wertvolle Hinweise und Unterstützung bei der Datensammlung.

3 Einzelne Maßnahmen wurden mehrfach zugeordnet.

analysiert zeigt sich, dass nur zwei der Maßnahmen eindeutig auf jene Gruppe ausgerichtet sind, zu denen potenzielle BildungsaufsteigerInnen zählen. Die Mehrheit der Maßnahmen bezieht sich auf alle Studieninteressierten bzw. SchülerInnen (14) und Studierenden (8). Ein relativ gutes Angebot ist auch für Personen im 2. Bildungsweg (5) vorhanden. Dieses Ergebnis veranlasste uns zu untersuchen, was das BMWFW (seit 2018 BMBWF) unter der „sozialen Dimension in der Hochschulbildung“ versteht. Wir haben daher bildungspolitische Strategiepapiere (insgesamt 38) von 1997 bis 2017 auf europäischer und österreichischer Ebene mit der Methode der wissenssoziologischen Diskursanalyse (siehe Keller 2011) untersucht.

Die „soziale Dimension“ im bildungspolitischen Diskurs

Der Begriff der sozialen Dimension hat seine Ursprünge in den Deklarationen von Lissabon (1997) und Bologna (1999), mit denen der EU-Ministerrat den Grundstein für einen gemeinsamen Hochschulraum legte (Stichwort: Bologna-Prozess). Schon hier ist aber eine Einbettung in weitere strategische Ziele wie Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit (Employability) nachweisbar. In österreichischen Dokumenten erscheint der Begriff erstmals 2009, ab 2013 ist eine häufige Bezugnahme darauf festzustellen. Schon Antonia Kupfer (2008) weist darauf hin, dass europäische Deutungen und Aussagen⁴, besonders jene einer Notwendigkeit der Reform des Bildungssystems, im österreichischen Diskurs unkritisch übernommen wurden; sie erscheinen als unveränderbare Sachverhalte.

In der „Nationalen Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung“ werden genaue Indikatoren und Maßnahmen definiert, wie diese Ziele erreicht werden sollen. Erwähnt werden etwa Outreach-Maßnahmen (ein aktives Zugehen auf bestimmte Zielgruppen), eine Senkung der Drop-Outs und die Anerkennung non-formaler Kompetenzen. Ebenso werden Zeitpläne und konkrete Zuständigkeiten (z.B.

das zuständige Ministerium oder die Hochschulen) für die Realisierung festgesetzt.

Aus der Perspektive der Erwachsenenbildung ist besonders interessant, dass in der nationalen Strategie zwar die Bedeutung der Studierenden im 2. Bildungsweg und mit verzögertem Hochschulübertritt zur Milderung von sozialer Selektion erkannt wird (vgl. BMWFW 2017, S. 14), aber nur wenig konkrete Vorschläge bei dieser Zielgruppe ansetzen. Vorschläge, die dies tun, wie eine „Hochschulübergreifende Weiterentwicklung der Studienberechtigungsprüfung“, „Steigerung der Zahl geförderter Selbsterhalter/innen“, „Steigerung der Zahl von Studienanfänger/innen (Bildungsinländer/innen) mit nicht-traditionellen Hochschulzugängen“ oder die Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen, um die Durchlässigkeit der Ausbildungssysteme zu erhöhen, werden in ihrer Umsetzung nicht konkretisiert. Eine ausreichende Berücksichtigung der Erwachsenenbildung scheint aus unserer Sicht in der nationalen Strategie nicht gegeben.

Weniger Chancengerechtigkeit, mehr Wettbewerbsfähigkeit?

In klassischen Schriften (etwa bei Marx oder Rawls) wird Chancengerechtigkeit moralisch bzw. mit Verweis auf die Würde des Menschen eingefordert. In bildungspolitischen Dokumenten hingegen finden sich kaum solche Begründungen. Stattdessen werden zunehmend wissensbasierte Herausforderungen für die Gesellschaft und die Wirtschaft betont wie auch der ökonomische Wettbewerb zwischen den Nationen. So wird exemplarisch im österreichischen Hochschulplan festgehalten, dass die „*Sicherung des wirtschaftlichen Wohlstands und einer wissensbasierten Weiterentwicklung der Gesellschaft*“ eine „*Integration möglichst breiter Gesellschaftsgruppen sowie eine optimale Nutzung und Förderung von Begabtenpotenzialen*“ (BMWFW 2015, S. 27) erfordert. In Dokumenten der Europäischen Union wird deutlich, dass die soziale Dimension in engem

⁴ Die Begriffe „Aussagen“ und „Deutungen“ werden hier als diskursanalytische Fachbegriffe verwendet. Aussagen meint hier typische, häufig verwendete Sätze und Statements, die allgemein als gültig anerkannt werden (als Mehrheits- oder Minderheitspositionen). Deutungen meint die Assoziation, die mit Begriffen oder Aussagen einhergeht – was allgemein für gut oder schlecht, richtig oder falsch gehalten wird.

Zusammenhang zu Zielen wie Employability steht. Eine zentrale Aussage lautet, dass angesichts des verschärften Wettbewerbs und dem gesellschaftlichen Bedarf nach höher qualifizierten Personen kein Talent verloren gehen darf.

Analysiert man die Wissensgrundlage der Dokumente – also welche Art von Wissen herangezogen wurde, um Maßnahmen zu begründen –, wird deutlich, dass die Dokumente vorwiegend auf statistische Daten zurückgreifen; insbesondere auf Studien von Organisationen wie der OECD, dem IHS oder auf spezielle Auftragsforschung. Zwar entstand die „Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung“ in einem gut dokumentierten und aufwendigen Entwicklungsprozess, in welchem vom BMWFW (seit 2018 BMBWF) zahlreiche relevante Stakeholder in die Ausarbeitung des Strategiepapieres einbezogen wurden (vgl. BMWFW 2017, S. 38ff.). Dennoch wurde kaum auf bildungswissenschaftliche Studien oder gar „Klassiker“ der Bildungssoziologie Bezug genommen.

Bildungsaufstieg durch Leistung – Realisierung ohne Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontexts?

Wie sollen Bildungsaufstiege nun unterstützt werden? Was und wer gilt als förderbedürftig und soll legitimer Weise unterstützt werden? Diese Fragen zielen letztlich darauf ab zu bestimmen, was unter Chancengerechtigkeit an der Hochschule verstanden wird.

Unsere Analyse ergab, dass hinter den Maßnahmen ein Verständnis von Bildungsungleichheit als individuell zu bearbeitendes Problem steht. Es werden keine Aussagen darüber getroffen, wie und warum Bildungsungleichheit gesellschaftlich existiert. Zur deren Bearbeitung sollten Universitäten eine kompetenzorientierte Förderungsstruktur aufbauen, mithilfe dieser das Individuum seine milieubedingten Nachteile „aufholen“ kann.

Ein Beispiel: So wird in Bezug auf die universitäre Sprechweise recht allgemein vermerkt: *„Es ist nicht selbstverständlich zu wissen, wie man mit Hochschullehrer/innen kommuniziert“* (vgl. BMWFW 2017, S. 24). Daher sollen Universitäten *„Angebote, wie*

Einführung in wissenschaftliches Arbeiten/Schreiben oder ‚Lernen lernen‘“ (ebd.) schaffen. Anders als bei Bourdieu und Passeron (2007 [1964]) wird hier nicht eine spezifische Sprechweise als diskriminierend problematisiert bzw. eine bestimmte Zielgruppe (nämlich BildungsaufsteigerInnen) als von diesem Problem betroffen beschrieben; sondern eine Maßnahme empfohlen. Damit ist das Individuum für sein Auftreten selbst verantwortlich.

Bei allen Formen von Nachteilen wird empfohlen, eine kompetenzorientierte Förderstruktur zu schaffen. Voraussetzung dafür, dass diese Maßnahmen wirken, sind Leistungsbereitschaft und Eigenverantwortung des Individuums, die damit gleichzeitig auch hervorgebracht oder gefördert werden. Innerhalb der Förderstruktur wird nicht mehr zwischen gesellschaftlich bedingter Diskriminierung oder individuellen Nachteilen wie einer Lese-Rechtschreibschwäche unterschieden. Aus allen möglichen Lebenslagen könnten Nachteile entstehen, und so sind alle Studierenden potentiell förderbedürftig.

Die konkreten Fördermaßnahmen sollen Universitäten autonom erarbeiten, sie sollen aber „gleiche Bedingungen“ für alle Studierenden im universitären Wettbewerb sicherstellen. Gerechtigkeit bedeutet demnach, dass alle Studierenden allfällige Leistungsrückstände kompensieren dürfen und dadurch faire Startbedingungen haben. Diese Deutung geht mit einer Stärkung des Leistungsprinzips durch dessen Ausweitung auf alle Gruppen von Studierenden einher. Benachteiligte Studierende sind demnach nicht vom Leistungsprinzip entbunden oder können im Wettbewerb ihre unterprivilegierte Position geltend machen, sondern gerade weil sie nun die Chance dazu erhalten, sind sie aufgefordert, diese zu nutzen.

Die Ausweitung von Förderungen auf alle Studierenden, die Gleichbehandlung aller Nachteile und die Abstraktion von Effekten der nicht-akademischen Sozialisation führen dazu, dass Begriffe wie Bildungsbenachteiligung ihre Bedeutung verlieren. Dies erschwert die Einsicht in Bedingungen institutioneller Diskriminierung, auch für die betroffenen Studierenden selbst. Im Anschluss an Ernesto Laclau kann diese Diskursstrategie als *„Entleerung durch Ausweitung“* (Laclau 2002, S. 182) interpretiert

werden: Hinter der Steigerung von Förderaktivität, der Ausweitung der Bezugsgruppen, kurz: einem stetigen Bemühen und Handeln, verliert sich die Frage, nach welchem Prinzip gehandelt wird. Der Begriff dient nur noch der Legitimation (irgend)eines Tuns, seine ursprüngliche Bedeutung geht jedoch verloren.

Fördermaßnahmen aus Sicht der Beteiligten an der Umsetzung

Nachdem nationale Vorgaben ausführlich skizziert wurden, stellte sich die Frage, welchen Stellenwert diese Papiere für diejenigen einnehmen, die an den Hochschulen konkrete Maßnahmen konzipieren und umsetzen. Wie konkretisieren diese ihre Zielgruppe und wie gestaltet sich der Übersetzungsprozess der Vorgaben in die Ausgestaltung vor Ort?

Diese Fragen haben wir vier Personen gestellt, welche an der Universität Innsbruck an der Entwicklung und Umsetzung der Fördermaßnahmen beteiligt waren. Wir führten leitfadengestützte ExpertInneninterviews durch und haben diese mit der rekonstruktiven Interviewanalyse (nach Kruse 2015) ausgewertet. Besonders interessierte uns die Stellung der nationalen Strategie.

Ganz grundsätzlich ergab sich, dass diese eher Stichwortgeberin ist als Handlungsanleitung. Die Interviewten beziehen sich nur sporadisch auf sie; vielmehr thematisieren sie institutionsbezogene Vereinbarungen wie den Universitätsentwicklungsplan der Universität Innsbruck. Erst mit der Übersetzung in den Universitätsentwicklungsplan werden die Ziele der nationalen Strategie für die Interviewten greifbar und relevant. Wichtig ist dabei, dass innerhalb des Universitätsentwicklungsplans das Diversity Management als Sammelbezeichnung fungiert, unter der verschiedenste bestehende Initiativen zur Verringerung sozialer Ungleichheit und Diskriminierung institutionsintern zusammengefasst werden. MitarbeiterInnen in Leitungspositionen sehen ihre zentrale Aufgabe darin, durch Austausch und Koordination „Synergieeffekte“ (Interview 2) zu erzeugen. Doch was genau eigentlich in den Maßnahmen passieren soll, bleibt offen. So bleibt die Hauptaufgabe bei den MitarbeiterInnen anderer Ebenen: Sie sollen „das Konzept, was eigentlich so

am Schreibtisch entstanden ist, so ein bisschen aus der Theorie heraus, das mit Leben zu füllen, das umzusetzen“ (Interview 3).

Während der einzelnen Übersetzungsschritte von hochschulpolitischen Vorgaben in die Praxis wird – entgegen unserer Erwartung – der Gestaltungsspielraum jedoch nicht inhaltlich präzisiert. Dies bedeutet für die Umsetzenden als die letzten in der Übersetzungskette, dass für sie unklar bleibt, wer eigentlich mit den Maßnahmen adressiert wird und was genau bewirkt werden soll. Dieses Problem bei gleichzeitigem Druck, etwas Wirksames vorzuzeigen, stellt sich für die Umsetzenden und für Personen in Leitungspositionen gleichermaßen; ganz nach dem Motto: „*macht was, aber macht bitte etwas Vernünftiges.*“, denn gleichzeitig „*muss [ich] halt immer dann auch von der anderen Seite her schauen, funktioniert es und wirkt es*“ (Interview 2).

Statt mit jeder Übersetzungsstufe ein bisschen konkreter zu werden, bleibt ein großer inhaltlicher Interpretationsspielraum erhalten, den die Interviewten ambivalent bewerten. Einerseits begrüßen sie diesen, weil es ihnen überlassen ist, Themen zu verfolgen, die ihnen „am Herzen liegen“; andererseits kritisieren sie die große Unklarheit und fehlende Orientierung.

Nicht-traditionelle Studierende als Zielgruppe der Maßnahmen?

Alle Interviewten nannten zu Beginn zahlreiche Maßnahmen und verbinden diese mit nicht-traditionellen Studierenden. Nach ihren Antworten auf die Frage, wer eigentlich als solcher anzusehen ist und worin sich deren Förderbedürftigkeit begründet, veränderte sich die Perspektive der Interviewten jedoch: Entweder stellten sie nüchtern fest, dass es spezifisch für die Zielgruppe der Studierenden aus nicht-akademischem Herkunftsmilieu kaum Maßnahmen gibt, und wie schwierig es ist, mit einer allgemeinen Maßnahme auf die Bedürfnisse einer Spezialgruppe einzugehen. Oder sie waren begeistert davon, wie viele Maßnahmen es zur Senkung von Benachteiligungen insgesamt gibt und wie gut insbesondere die allgemeinen Maßnahmen seien, da sie am meisten Mehrwert bringen.

Mit der nüchternen Beurteilung geht ein klarer definiertes Bild der Zielgruppe einher, welche als BildungsaufsteigerInnen die Unterstützung durch spezifische Maßnahmen benötigen. Die überschwängliche Beurteilung dagegen verändert die Frage „Was hilft der Zielgruppe?“ in die Frage „Was hilft den meisten Studierenden?“, sodass es weiterhin offen bleibt, wer als nicht-traditionelle/r Studierende/r gilt und ob oder wie diese speziell zu fördern sind. Einzelne Zielgruppen mit speziellen Bedürfnissen werden unsichtbar. Dies zeigt sich etwa im folgenden Interviewausschnitt: *„Also was heißt überhaupt Unterstützung, ja? Unterstützung kann manchmal heißen, dass ich ein Geld brauche. Unterstützung kann unter Umständen heißen, irgendwas ja, auch, auch behindertengerecht zu machen, ja? Aber das ist nicht alles, oder? Sondern Unterstützung kann eben auch wirklich sein, dass ich ein Lehrangebot anders denke, reflektiere, überlege, oder? Was ist dort hilfreich, ja? Und, und das betrifft dann plötzlich wirklich fast alle, ja? [...] wenn ich dann zum Beispiel denke, äh, keine Ahnung, jetzt E-Learning, ja? Neue Medien. Das kann für alle sehr, sehr schnell ein Wert sein, ein Mehrwert sein, ja?“* (Interview 4)

Eine solche Argumentation ist folgenreich für die Ausrichtung von Maßnahmen: Bestimmte Gruppen werden nicht mehr als spezifisch förderbedürftig erkannt, sondern vielmehr alle Studierenden gleichermaßen. Auch dies erinnert an Laclaus *„Entleerung durch Ausweitung“* (2002, S. 182). Was als Unterstützung für Benachteiligte begann, endet in einer Verschleierung spezifischer

Benachteiligungsformen und der Unterordnung unter den Imperativ des größten Nutzens für alle Studierenden.

Resümee

Das Resümee dieses Beitrags fällt daher widersprüchlich aus. Es ist natürlich begrüßenswert, dass das Thema der „sozialen Dimension“ verstärkte Aufmerksamkeit erhält, und dies schlägt sich in einer Vielzahl von Maßnahmen an den Hochschulen nieder. Wie die Dokumentenanalyse jedoch ergab, sind nur wenige dieser Maßnahmen zielgruppenspezifisch konzipiert. Sowohl auf der Ebene des Diskurses als auch auf jener der Akteurinnen und Akteure stellen wir eine Entleerung und Beliebigkeit des Begriffes der „sozialen Dimension“ fest. Bildungsungleichheit als diskursive Kategorie und als handlungsanleitende Bezugsnorm für Akteurinnen und Akteure verschwindet de facto. Auf der Ebene der Akteurinnen und Akteure verdeutlicht sich dies in einer großen Unklarheit. Die Diskursanalyse zeigt, dass eine begrifflich breite Deutung des Konkurrenz- und Leistungsdenken an den Universitäten durch diese wohlgemeinten Maßnahmen sogar noch verstärkt. Vor diesem Hintergrund zweifeln wir daran, dass hochschulpolitische Vorgaben und insbesondere die „Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung“ in der Lage sind, Bildungsaufstiege zu ermöglichen. Vielmehr wird der Blick auf die Hindernisse für potenzielle BildungsaufsteigerInnen und ihre spezifischen Bedürfnisse mehr verstellt als eröffnet.

Literatur

- BMWFW (2015):** Der gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2016–2021. Online im Internet: https://bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/publikationen/2015_goe_UEP-Lang.pdf [Stand: 2010-05-06].
- BMWFW (2017):** Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe. Online im Internet: https://www.bmbwf.gv.at/Presse/AktuellePresseMeldungen/Documents/2017_Strategien_Book_WEB%20nicht%20barrierefrei.pdf [Stand: 2018-05-06].
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (2007 [1964]):** Die Erben: Studenten, Bildung und Kultur. Konstanz: UVK.

- Keller, Reiner (2011):** Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer.
- Kruse, Jan (2015):** Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2., überarb. und ergänzte Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kupfer, Antonia (2008):** Diminished states? National power in European education policy. In: British Journal of Educational Studies, Vol. 56, No. 3, S. 286-303.
- Laclau, Ernesto (2002):** Tod und Wiederauferstehung der Ideologietheorie In: Ders. (Hrsg.): Emanzipation und Differenz. Wien: Turia+Kant, S. 174-200.
- Österreichische Hochschulkonferenz (2015):** Empfehlungen der Hochschulkonferenz zur Förderung nichttraditioneller Zugänge im gesamten Hochschulsektor. Online im Internet: http://www.hochschulplan.at/wp-content/uploads/2016/05/Empfehlungen-der-Hochschulkonferenz-zur-F%C3%B6rderung-nicht-traditioneller-Zug%C3%A4nge-im-gesamten-Hochschulsektor_bf.pdf [Stand: 2018-05-06].
- Schütze, Hans G./Slowey, Maria (2000):** Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London/New York: Routledge/Falmer.
- Unger, Martin (2015):** Nicht-traditionelle Studierende in Österreich. Abschlussbericht der Arbeitsgruppe „Förderung nicht traditioneller Zugänge“ der Österreichischen Hochschulkonferenz. Wien.
- Weingart, Peter (2003):** Wissenschaftssoziologie. Bielefeld: transcript.
- Wulz, Janine/Nindl, Sigrid (2016):** Studie zu Maßnahmen zur sozialen Dimension für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe in der Hochschulbildung. Studie im Auftrag des BMWFW, Wien. Online im Internet: <http://docplayer.org/57393612-Studie-zu-massnahmen-zur-sozialen-dimension-fuer-einen-integrativeren-zugang-und-eine-breitere-teilhabe-in-der-hochschulbildung.html> [Stand: 2018-05-06].
- Zaussinger, Sarah/Unger, Martin/Thaler, Bianca/Dibiasi, Anna/Grabher, Angelika/Terzieva, Berta/Litofcenko, Julia/Binder, David/Brenner, Julia/Stjepanovic, Sara/Mathä, Patrick/Kulhanek, Andrea (2016):** Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen. IHS Forschungsbericht, Studie im Auftrag des BMWFW, Wien. Online im Internet: http://irihs.ihs.ac.at/3978/1/Studierenden_Sozialerhebung_2015_Band1_AnfaengerInnen.pdf [Stand: 2018-05-06].



Foto: Privat

Mag. Michael Brandmayr, Ph.D.

michael.brandmayr@uibk.ac.at
www.uibk.ac.at
+43 (0)512 507-0

Michael Brandmayer ist Projektmitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften sowie am Institut für Soziologie der Universität Innsbruck. Zuvor war er vier Jahre als Senior Lecturer am Institut für LehrerInnenbildung der Universität Innsbruck tätig. Er studierte Erziehungswissenschaft, Abschluss 2017 mit einer Dissertation zur Frage eines aktuellen Leitbildes von „idealem Lernen“ und dabei implizit vermittelten Ideologien in der Schule (erschieden unter dem Titel „Dispositive des Lernens“ im Springer Verlag). Seine Forschungsschwerpunkte sind: Bildungssoziologie, Lernen, politische Bildung und Diskurstheorie.



Foto: K. K.

Ina Hanselmann, M.A.

ina.hanselmann@uibk.ac.at
www.uibk.ac.at
+43 (0)512 507-0

Ina Hanselmann ist Projektmitarbeiterin und Doktorandin im Forschungsprojekt „Chill die Basis“ am Institut für Soziologie der Universität Innsbruck. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: qualitative Sozialforschung, Sozialtheorie und Bildungssoziologie. In ihrer Dissertation beschäftigt sie sich mit der Verzahnung von sozialtheoretischen Erklärungen für Bildungsun- gleichheit mit der praktischen Entwicklung von Fördermaßnahmen für nicht-traditionell Studierende sowie deren Anklang bei der Zielgruppe.



Foto: K. K.

Dr. in Mag. a Bernadette Müller Kmet

bernadette.mueller-kmet@uibk.ac.at
www.uibk.ac.at
+43 (0)512 507-0

Bernadette Müller Kmet ist Universitätsassistentin am Institut für Soziologie der Universität Innsbruck und Leiterin der wissenschaftlichen Begleitstudie zum Projekt „Chill die Basis: Förderung von nicht-traditionellen Studierenden“. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Hochschulforschung, Bildungswegentscheidungen, soziale Ungleichheit und Identität. Sie absolvierte Gastlehr- und Forschungsaufenthalte an der St. Augustine University of Tanzania zum Thema Hochschulbildung in Ostafrika und ist Mitglied des nationalen Beirats von AUSSDA (The Austrian Social Science Data Archive).

Educational Advancement: University Policy vs. Institutional Practice –

Examples of support initiatives at universities
located in the Tyrol

Abstract

The focus of documents on university policy is shifting more and more to the concept of the “social dimension”. The objective is to provide previously underrepresented groups in society with greater access to tertiary education and enable them to complete their studies successfully. Yet what do university policy strategy papers understand “equal opportunity” to be? What support initiatives are actually being implemented? Who is seen as belonging to the target group for all practical purposes? This article attempts to answer these questions in the context of the university funded project “Chill die Basis: Förderung von nicht-traditionellen Studierenden” (Just Chill: Supporting Non-traditional Students) at universities located in the federal state of Tyrol. From the comparison of national standards/requirements and the specific local and institutional implementation/practice, it is apparent that course developers are subject to pressure to deliver something effective, yet the prescriptive framework is hardly conducive to action. The conclusion of the authors is sobering: what began as support for disadvantaged groups leads to a covering up of specific forms of discrimination and the subordination of initiatives so as to achieve the greatest benefit for all students. (Ed.)

Wie erfolgreiche Bildungsaufstiege zustande kommen und wodurch sie gefördert werden können

Thomas Spiegler

Spiegler, Thomas (2018): Wie erfolgreiche Bildungsaufstiege zustande kommen und wodurch sie gefördert werden können.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Bildungsaufstieg, Bildungssystem, Bildungserwerb, bildungsferne Herkunft, Bildungsstatus, Aufstiegsbedingungen, Bildungsweg, Bildungsorientierung

Kurzzusammenfassung

Wie kommt es zu sehr erfolgreichen Bildungsaufstiegen trotz weniger versprechender Ausgangspositionen? Der vorliegende Beitrag skizziert auf Basis von 58 Interviews mit BildungsaufsteigerInnen aus Deutschland, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2011) alle Studierende und StipendiatInnen der Studienstiftung des deutschen Volkes waren, welche Ressourcen zum Gelingen von Bildungsaufstiegen beitragen. Hierfür werden drei Aufstiegsbedingungen („Können“, „Wollen“, „Dürfen“) und darauf fußend drei Aufstiegstypen („Expeditionsteilnehmer“, „Backpacker“ und „Auswanderer“) gefasst und charakterisiert, die die Beziehungen bzw. Abhängigkeiten zwischen dem Herkunftsfeld, den aufstiegsfördernden Faktoren und dem Bildungsweg konkreter fassbar machen. Denn für jeden untersuchten Einzelfall eines erfolgreichen Bildungsaufstiegs lässt sich eine Gruppe verschiedener Ressourcen benennen, die am Ende immer dazu beitragen, eine der drei Aufstiegsbedingungen („Können“, „Wollen“, „Dürfen“) herzustellen. Sichtbar wird dabei, dass die Gruppe der BildungsaufsteigerInnen keineswegs homogen ist. Zudem ist auch für ihren Bildungsverlauf die elterliche Bildungsorientierung von zentraler Bedeutung. (Red.)

Wie erfolgreiche Bildungsaufstiege zustande kommen und wodurch sie gefördert werden können

Thomas Spiegler

Das „Können“ bezeichnet die Leistungen und Fähigkeiten einer Person, die im Bildungssystem erkannt und anerkannt werden. Das „Wollen“ beschreibt zum einen die Lern- und Leistungsmotivation, die es ermöglicht, schulische Anforderungen gegenüber anderen Interessen zu priorisieren, zum anderen die notwendigen Aspirationen. Das „Dürfen“ schließlich beschreibt die Strukturen, den Möglichkeitsraum, den das „Wollen“ und „Können“ haben. Diese drei Aufstiegsbedingungen „Können“, „Wollen“, „Dürfen“ sind für sich genommen erforderliche und zusammengesehen hinreichende Bedingungen. Gelingt es, alle Aufstiegsbedingungen herzustellen, findet ein Bildungsaufstieg statt, wird eine Bedingung dauerhaft nicht erfüllt, bleibt der Bildungsaufstieg aus.

Bildungswege wider den Trend

Die soziale Herkunft eines Menschen hat Einfluss auf dessen Bildungserwerb. Diese wenig überraschende Beobachtung scheint universal (siehe OECD 2012 u. 2017). Die Bildungssoziologie hat diesem Umstand in den vergangenen Jahrzehnten mal mehr oder weniger Aufmerksamkeit gewidmet – spätestens mit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 erreichte dieses Thema eine breite Öffentlichkeit (siehe Baumert/Schümer 2001). Immer wieder bestätigt die kaum zu überblickende Fülle von wissenschaftlichen Studien mittels unterschiedlicher Blickwinkel, Daten und Methoden (Büchner/Brake 2006; Becker 2007; Maaz/Neumann/Baumert 2014; Middendorff et al. 2017) den übergreifenden Befund, dass Kinder höherer sozialer Schichten in der Schule bessere Leistungen zeigen, dass sie (leistungsunabhängig) eher weiterführende

Schulformen anstreben und empfohlen bekommen und dass sie zu einem höheren Anteil ein Hochschulstudium absolvieren. Letzteres wird gern anhand des sogenannten „Bildungstrichters“ veranschaulicht: Von 100 Kindern von Eltern mit akademischem Abschluss ergreifen 77 ein Studium, bei 100 Kindern von Eltern ohne akademischen Abschluss sind es dagegen 23 Kinder (siehe Middendorff et al. 2012).

Trotz der zahlreichen Belege für diese Zusammenhänge gibt es eine nicht geringe Anzahl junger Menschen, deren Bildungsweg anscheinend diesem Muster entgegenläuft, und die trotz wenig versprechender Ausgangsposition einen sehr erfolgreichen Bildungsverlauf haben. Derartige Bildungsaufstiege, bei denen Kinder Bildungsabschlüsse erlangen, die deutlich über die der Elterngeneration hinausreichen, stehen im Mittelpunkt der hier präsentierten

Forschungsergebnisse (siehe dazu ausführlicher Spiegler 2015). Zentrales Anliegen war es, genauer zu untersuchen, wie den zweifellos bestehenden Ungleichheitsmechanismen zum Trotz erfolgreiche Bildungsaufstiege zustande kommen.

Der Forschungsstand

Seit den 1960er Jahren widmeten sich zahlreiche Studien dem Phänomen Bildungsaufstieg. Anfangs standen Arbeiterkinder im Mittelpunkt des Interesses. Als ein entscheidender Faktor für deren Bildungsaufstieg galten schichtuntypische Erziehungsorientierungen der Eltern, d.h. eine stärker bildungsorientierte Erziehung (siehe Grimm 1966). Ab den 1980er Jahren dominierten Studien mit Fokus auf die Bildungsaufstiege von Arbeitertöchtern. Im Mittelpunkt standen dabei vor allem das subjektive Erleben und Deuten der damit verbundenen Emanzipationsprozesse (siehe Schlüter 1992 u. 1999; Brendel 1998; Rohleder 1997). Die Frage nach aufstiegsfördernden Faktoren spielte in den meisten Studien aus dieser Zeit eine untergeordnete Rolle, dort, wo Angaben dazu gemacht wurden, werden z.B. eine schichtuntypische Bildungsorientierung im Elternhaus, die Förderung durch LehrerInnen, Vorbilder und Selbstwirksamkeitserfahrungen genannt.

Seit 2000 entstehen zunehmend Studien, die zwei andere als benachteiligt geltende Gruppen in den Mittelpunkt rücken: MigrantInnen(-kinder) und „Bildungsferne“. Insbesondere bei den Studien mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt der Fokus erneut auf subjektiven Erlebens- und Bewältigungsprozessen (siehe Hummrich 2009; King 2006; El-Mafaalani 2012; Tepecik 2011). An die Stelle der „Arbeiterkinder“ früherer Studien treten nun diejenigen mit „bildungsferner“ Herkunft (siehe Grendel 2012; Schmitt 2010) – da sich insbesondere der Bildungsstatus der Eltern (und weniger deren berufliche Position) als wirksamer Herkunftsfaktor erwies.

Im englischsprachigen Raum wird oft mit dem Begriff „first-generation students“ auf BildungsaufsteigerInnen verwiesen. In den zahlreichen Studien dazu erscheinen diese oft als Studierende, die etwas weniger gut als andere auf das Studium vorbereitet sind, die eher an weniger prestigeträchtigen Einrichtungen

studieren und deren erfolgreicher Studienabschluss etwas weniger wahrscheinlich ist (Überblick bei Spiegler/Bednarek 2013). Auf aufstiegsförderliche Faktoren geht am deutlichsten Anat Gofen (2009) ein, die mit Verweis auf sogenanntes „family capital“ einen Perspektivwechsel fordert, demzufolge „first-generation students“ nicht trotz, sondern aufgrund ihrer Familie der Bildungsaufstieg gelingt. Insgesamt ist das Forschungsfeld stark dadurch geprägt, dass insbesondere unter Rückgriff auf Pierre Bourdieu die Herausforderungen, Konflikte und Beharrungstendenzen des Habitus im Zusammenhang mit Aufstiegsprozessen in den Vordergrund gestellt werden.

In der jüngeren Vergangenheit entstanden im deutschsprachigen Raum neben der hier präsentierten noch zwei weitere Arbeiten, die sich dezidiert mit den ermöglichenden Faktoren für Bildungsaufstiege befassen. Antonia Kupfer (2015) fokussiert auf die Mikroebene und ermittelt eine Liste verschiedener sozialer Kontexte für Bildungsaufstiege. Ingrid Miethe, Regina Soremski, Maja Suderland, Heike Dierckx und Birthe Kleber (2015) nehmen dagegen die oft vernachlässigten Makrostrukturen in den Blick und unterstreichen im historischen Vergleich verschiedener Bildungssysteme die Rolle der Gelegenheitsstrukturen.

Die Daten und Methode der Studie

Die empirische Grundlage der folgenden Darstellung bilden 58 ausführliche, biografisch orientierte Interviews mit StipendiatInnen der Studienstiftung des deutschen Volkes. Zum Zeitpunkt des Interviews waren diese Studierende in der zweiten Hälfte ihres Studiums. Die Studienstiftung ist das größte Begabtenförderungswerk in Deutschland und für die Aufnahme bedarf es in der Regel (neben anderem) sehr guter schulischer oder akademischer Leistungen. Alle ausgewählten Studierenden haben Eltern, die weder eine Hochschulzugangsberechtigung erworben noch ein Studium absolviert hatten. Durch Berücksichtigung der Höhe der finanziellen Förderung konnten diejenigen StipendiatInnen gewählt werden, deren Eltern Einkommen im unteren Einkommensbereich hatten. Die Befragten (33 Frauen und 25 Männer) verteilen sich auf ganz Deutschland und die verschiedensten Fachrichtungen. Im Jahr der Datenerhebung (2011) waren die befragten

Studierenden im Mittel 26 Jahre alt – sie gehören damit zu der Altersgruppe, die von PISA 2000 in den Blick genommen worden war. Ihre Bildungswege verkörpern sehr deutliche Bildungsaufstiege und die Förderung durch die nicht selten als prestigeträchtig angesehene Studienstiftung des deutschen Volkes ließ zum Zeitpunkt der Datenerhebung mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit auch einen erfolgreichen Abschluss des Studiums erwarten.

Neben einer Einzelfallanalyse wurden die Daten in MAXQDA mit umfangreichem subsumtiven und abduktiven Codieren aufbereitet. Ergänzend zur qualitativen Auswertung der Daten kamen bei der Typenbildung quantitative heuristische Verfahren zum Einsatz.

Das vorliegende Sampling hat den Vorteil, dass durch den Fokus auf deutliche und erfolgreiche Bildungsaufstiege erwartet werden konnte, potentielle aufstiegsfördernde Faktoren besser sichtbar zu machen. Auf diesem Punkt lag das Hauptaugenmerk der Studie. Gleichzeitig ist diese Stichprobe bei weitem nicht repräsentativ für BildungsaufsteigerInnen insgesamt. Scheiternde oder fragile Aufstiegsverläufe sind hier nicht abgebildet.

Ressourcen und Bedingungen erfolgreicher Bildungsaufstiege

Als richtungsweisend bei der Analyse erwies sich die Unterscheidung in Aufstiegsressourcen und Aufstiegsbedingungen. Die Einzelfallanalyse machte deutlich, dass bei jedem Bildungsaufstieg hilfreiche Ressourcen identifiziert werden können, die für den individuellen Bildungsweg förderlich waren, zum Beispiel eine fördernde Lehrerin, hoher intrinsischer Fleiß, bildungsorientierte Eltern, Orientierungspersonen in der Peer-Group u.v.m. Fast alle im bisherigen Forschungsstand benannten Faktoren wurden dabei wieder sichtbar. Allerdings erschien keine der Ressourcen so notwendig, dass sie in jedem Fall zutage trat, vielmehr ließ sich für jeden Einzelfall eine Gruppe verschiedener Ressourcen benennen.

Als Bindeglied zwischen der langen Liste möglicher Ressourcen und den erfolgreichen Bildungsaufstiegen fungierten sich abzeichnende Aufstiegsbedingungen. Diese ergaben sich dadurch, dass für jede Ressource gefragt wurde, wie sie zum

Bildungsaufstieg beiträgt, also beispielsweise, was genau eine Person fördert, die allgemein als „Förderer“ identifiziert wurde, oder welchen Effekt eine Orientierungsperson im Detail hat. Dadurch wurde sichtbar, dass alle Ressourcen am Ende dazu beitragen, eine von drei Bedingungen herzustellen, die in der Studie als das „Können“, „Wollen“ und das „Dürfen“ benannt werden (siehe dazu ausführlicher Spiegler 2015).

Das „Können“ bezeichnet die Leistungen und Fähigkeiten einer Person, die im Bildungssystem erkannt und anerkannt werden. Für einen erfolgreichen Bildungsaufstieg ist es notwendig, zumindest an bestimmten Punkten in der Bildungsbiografie gute Leistungen vorzuweisen. Berücksichtigt man die Praxis im Bildungssystem entspricht das „Können“ guten bis sehr guten schulischen Leistungen.

Das „Wollen“ beschreibt zum einen die Lern- und Leistungsmotivation, die es ermöglicht, schulische Anforderungen gegenüber anderen Interessen zu priorisieren. Des Weiteren umfasst das „Wollen“ die notwendigen Aspirationen. Es ist für den Bildungsaufstieg erforderlich, einen Abschluss (der noch nicht durch die Biografien der Eltern als „Standard“ vorgezeichnet ist) als erstrebenswert und erreichbar zu beurteilen und diesen dann aktiv anzustreben.

Das „Dürfen“ schließlich beschreibt die Strukturen, den Möglichkeitsraum, den das „Wollen“ und „Können“ haben. Am Anfang wird dieser Raum stark durch die Bildungsorientierung in der Herkunftsfamilie bestimmt. Diese bestimmt, wie Lernen, Schule allgemein, bestimmte Schulformen im Besonderen sowie unterschiedliche berufliche Optionen in der Familie bewertet werden. Daneben spielen, insbesondere an den Übergängen, auch die Bildungsinstitutionen und deren RepräsentantInnen eine wichtige Rolle. Nicht näher in den Blick genommen werden an dieser Stelle die makrostrukturellen Gelegenheitsstrukturen (siehe Miethe et al. 2015).

Diese drei Aufstiegsbedingungen „Können“, „Wollen“, „Dürfen“ sind für sich genommen erforderliche und zusammengesetzten hinreichende Bedingungen. Gelingt es, alle Aufstiegsbedingungen herzustellen, findet ein Bildungsaufstieg statt, wird eine Bedingung dauerhaft nicht erfüllt, bleibt der Bildungsaufstieg aus.

Die Aufstiegstypen „Expeditionsteilnehmer“, „Backpacker“ und „Auswanderer“

Ein genauerer Blick auf die Gruppe der BildungsaufsteigerInnen macht schnell deutlich, dass diese keine homogene Gruppe darstellen. Sowohl in Bezug auf das Zustandekommen und den Verlauf des Bildungsaufstiegs als auch im Blick auf die damit verbundenen subjektiven Erfahrungen und Deutungen lassen sich im untersuchten Sample deutliche Differenzen ausmachen. Die Bandbreite lässt sich am besten anhand von drei Aufstiegstypen beschreiben. Deren zentrales Unterscheidungsmerkmal ist die Ausgangsverteilung der drei genannten Aufstiegsbedingungen, also die Frage, ob „Können“, „Wollen“ und „Dürfen“ schon frühzeitig gegeben waren oder erst im Laufe der Bildungsbiografie hergestellt werden mussten (siehe Abb. 1). In Anlehnung an die Metapher des Bildungswegs bzw. Bildungsaufstiegs tragen die drei Typen Namen aus dem Feld des Unterwegs-Seins, mit denen auf zentrale Charakteristika des jeweiligen Typus Bezug genommen wird.

Abb. 1: Aufstiegsbedingungen und Aufstiegstypen bei Bildungsaufstiegen

		Können	Wollen	Dürfen
Expeditionsteilnehmer		●	●	●
Backpacker		●	●	◐
Auswanderer	1.	●	●	○
Auswanderer	2.	●	○	○
Auswanderer	3.	○	○	○

Quelle: Spiegler 2015

Beim Aufstiegstypus „Expeditionsteilnehmer“ sind alle drei Bedingungen von Beginn an erfüllt. Die Eltern sind bildungsorientiert, das Kind soll erfolgreich sein, studieren und es einmal besser haben. Manchmal wird dies mit den Berufserfahrungen der Eltern verknüpft (siehe Beispiel), mit einer Migration, die die Eltern um der Chancen der Kinder willen auf sich nahmen, oder versagten Bildungschancen insbesondere der Mütter. Von Beginn an sind hohe schulische Leistungen sichtbar sowie Leistungsmotivation und Aufstiegsaspirationen.

Interviewbeispiel für eine hohe Bildungsorientierung der Eltern

Eine Studentin erzählt über ihren Vater, der in der Mitte seines Berufslebens sich genötigt sah, aufgrund der Insolvenz seines bisherigen Arbeitgebers eine weniger attraktive Stelle anzunehmen: *„Ab da fing das dann mit diesen Sprüchen an, so: ‚Du musst irgendwas aus dir machen. Du musst irgendwann selbst bestimmen können, wo du hingehst, was du machst, weil wenn du dann für andere arbeitest und dir gefällt der Job nicht, den du machst, oder dir gefallen die Leute nicht, für die du arbeitest, dann ist das ziemlich – dann geht es einem halt nicht so gut.‘ ... ‚Kind du musst was lernen, weil, das macht keinen Spaß unter Maschinen herzukrabbeln.‘“* (Jasmin W., 20)

Hier begibt sich jemand entsprechend ausgerüstet auf eine Expedition mit klarem Ziel – und das heißt: gut sein, Abitur machen, studieren.

Auch beim Aufstiegstypus „Backpacker“ sind „Können“ und „Wollen“ frühzeitig sichtbar. Das „Dürfen“ tritt im Gegensatz zum ersten Typus schwächer in Erscheinung, es ist kein „Sollen“, sondern tatsächlich „Dürfen“. Der Bildungsaufstieg ist nicht angestrebt, sondern eher eine Überraschung, die zugelassen wird. Die Eltern haben mittlere Leistungserwartungen. Die Lernmotivation ist von Beginn an sichtbar, die Aspirationen entwickeln sich Schritt für Schritt mit dem sich einstellenden Erfolg.

Interviewbeispiel für eine offene Bildungsorientierung der Eltern

Ein Student sagt über seine Eltern: *„Sie haben immer gesagt, auch zu meinem Bruder, dass das für sie nicht ausschlaggebend ist, ob ihre Kinder ähm ein Gymnasium besuchen oder nicht. Sie haben sich darüber gefreut, aber sie – es war halt für sie nicht irgendwie eine Bedingung, ... ein Muss, was ein Kind machen muss, wenn es aus der Familie kommt.“* (Andreas B., 53)

Der Weg dieses Typus ist nicht komplett vorgezeichnet. Wie bei einer realen Backpackertour gibt es verschiedene Optionen und letztendlich entscheiden die Erfahrungen auf dem Bildungsweg, die Inspirationen von Orientierungspersonen und günstige Gelegenheiten mit darüber, wie der nächste Schritt aussieht.

Der Aufstiegstypus „Auswanderer“ ist dadurch gekennzeichnet, dass die Bedingung „Dürfen“ lange Zeit nicht erfüllt ist. Die Leistungserwartungen der Eltern sind eher niedrig. Unabhängig von möglichen Optionen wird der mittlere Schulabschluss favorisiert. Es gibt eine starke Berufsorientierung, die schnell Einkommen, Sicherheit und Selbständigkeit ermöglichen soll. Das Gymnasium und die Universität gelten als eine „andere Welt“ und Abitur und Studium werden im Herkunftsfeld eher kritisch betrachtet. Für die AufsteigerInnen kommt früher oder später der Punkt, an dem eine bewusste Loslösung von den Werthaltungen des Herkunftsfeldes erforderlich ist, es bedarf eines Auswanderns, um den Bildungsaufstieg zu realisieren.

Interviewbeispiel für eine geringe Bildungsorientierung der Eltern

Eine Studentin, die nach Beruf und Zweitem Bildungsweg studiert, erzählt: *„Das war überhaupt nicht, dass da jetzt erwartet wurde, dass da jetzt Zweier auf dem Zeugnis sein mussten oder irgendwie keine Vierer da sein durften. Solange das alles so war, dass das durchkam, war alles in Ordnung... Es war aber gar nicht im Gespräch, irgendwie Gymnasium oder so, ... das äh wär auch für meine Eltern, also ich glaub, die hätten das jetzt auch nie für möglich gehalten, hätten mich wahrscheinlich dann auch gar nicht hingeschickt, weil, das war halt so, dass Realschule, Ausbildung, das war schon klar vorher.“* (Arlette J., 19)

Die Verteilung der Bedingungen „Können“ und „Wollen“ innerhalb dieses Typus variiert und erlaubt es, drei Untertypen zu bilden. Bei einem sind beide Bedingungen frühzeitig gegeben, bei einem Typus liegt lediglich das „Können“ früh vor und im dritten Fall ist anfangs keine der Aufstiegsbedingungen gegeben. Eine detailliertere Beschreibung der Prozesse, die bei diesen Untertypen zur Herstellung der einzelnen Bedingungen führen, ist im Rahmen dieses knappen Überblicks nicht möglich (siehe dazu ausführlicher Spiegler 2015).

Die Prägekraft der Ausgangsverteilung

Die Analyse zeigt, dass die Ausgangsverteilung der drei Bedingungen hohe biografische Prägekraft aufweist. Der Weg des Typus „Auswanderer“

(insbesondere der beiden letztgenannten Varianten) führt über eine Berufsausbildung (evtl. auch eine berufliche Praxis) und den Zweiten Bildungsweg zum Studium. Neben den persönlichen Ressourcen (z.B. Fähigkeiten und Leistungsmotivation) tragen hier vor allem soziale Ressourcen zum Aufstieg bei. Dies sind beispielsweise Förderer, die ermutigen, „weiter zu machen“, Orientierungspersonen, die als Vorbilder dienen, oder Ratgebende, die bei fehlendem Wissen über Bildungswegoptionen aushelfen. Die Bildungsverläufe der Typen „Backpacker“ und „Expeditionsteilnehmer“ führen dagegen nach der Grundschule direkt zu Gymnasium und Studium. Hier ist es vor allem die Familie, die mit Bildungsorientierung, Leistungserwartungen und Förderung die Ressourcen zur Verfügung stellt, die in Ergänzung der persönlichen Ressourcen zum Aufstieg führen. Während man hier von einem Aufstieg aufgrund der Familie sprechen kann, ist es am anderen Ende des Spektrums eher ein Aufstieg trotz der Familie.

Das Paradox dieser Ergebnisse liegt darin, dass die Gruppe der BildungsaufsteigerInnen einerseits als ein Gegenpol zur These der Herkunftsabhängigkeit von Bildungserfolg erscheinen kann, jedoch andererseits der genauere Blick auf diese Gruppe deutlich macht, dass selbst bei diesen Bildungsaufstiegen die Herkunft (insbesondere die elterliche Bildungsorientierung) von zentraler Bedeutung für den Bildungsverlauf ist.

Wie lassen sich Bildungsaufstiege fördern?

Die Förderung von Bildungsaufstiegen erscheint immer wieder als bildungspolitisches Ziel verschiedener Akteure. In diesem letzten Abschnitt soll kurz skizziert werden, welche Ansätze sich für ein solches Ziel aus dem Wissen bezüglich des Zustandekommens von Bildungsaufstiegen ableiten lassen. Dabei beschränke ich mich im Folgenden auf mögliche Maßnahmen im gegenwärtigen Bildungssystem, mögliche grundlegende Reformen werden an dieser Stelle nicht diskutiert.

Wenn die dargestellten Aufstiegsbedingungen „Können“, „Wollen“ und „Dürfen“ beim Entstehen von Bildungsaufstiegen eine zentrale Rolle spielen, dann ist es naheliegend, die Maßnahmen zu favorisieren, die

diese Bedingungen unterstützen. Die Unterscheidung der Aufstiegstypen machte deutlich, wie einflussreich die Bedingung „Dürfen“ ist. Neben den zentralen Merkmalen der Herkunftsfamilie wird an dieser Stelle auch die Struktur des Schulsystems wirksam. Mehr Öffnung innerhalb des gegliederten Bildungssystems einschließlich der Wechselmöglichkeiten zwischen Schulformen erscheint förderlich für Aufstiegswege (siehe Baumert/Trautwein/Artelt 2003). Gegenwärtig scheint das Bildungssystem eher einseitig offen zu sein. Von allen individuellen Schulwechseln während der Sekundarstufe I sind 60% Abstiege (Wechsel auf eine anspruchsniedrigere Schule) und nur 27% sind Aufstiege (siehe Bellenberg 2012). Insbesondere an den unteren Schulformen können Haltekräfte entstehen. Aufstiegsorientierung heißt hier, den Wechsel auf eine höhere Schulform stets mitzudenken.

Entscheidend sind dabei vor allem die Übergangsstellen zwischen Schulformen. Insbesondere beim Aufstiegstypus „Backpacker“ spielt die Überzeugungsarbeit der Grundschullehrkräfte eine wichtige Rolle für die elterliche Entscheidung. Während Eltern oberer Schichten notfalls Wege finden, um ihr Kind auch ohne Gymnasialempfehlung in der gewünschten Schulform zu platzieren, genügt Eltern mit weniger Bildungsaffinität mitunter nicht die Übergangsempfehlung. Es bedarf der aktiven Beratung, damit Eltern die Chancen wahrnehmen und Gelingen für möglich halten.

Die anderen beiden Bedingungen „Wollen“ und „Können“ sind eng miteinander verknüpft. Die Förderung des Letzteren stellt (auch ohne Bezug

zu Bildungsaufstiegen) eine zentrale Aufgabe von Schulen dar. Eine im Auftrag der Vodafone Stiftung von der Royal Society RSA in London erarbeitete Studie mit dem Titel „Schüler richtig motivieren“ schlägt basierend auf Erkenntnissen der Verhaltensforschung kostengünstige Maßnahmen vor, um schulische Leistungen (insbesondere von sozioökonomisch benachteiligten Kindern) zu verbessern (siehe Spencer/Rowson/Bamfield 2014). Im Kern zielen viele der praktischen Empfehlungen darauf ab, schulische Leistungen etwas weniger als das Resultat von Begabung und etwas stärker als Ergebnis von Anstrengung und Übung zu sehen. Wird die sichtbare Varianz in schulischen Leistungen zu früh mit dem Begriff Begabung erklärt, führt dies zum Labeling. Insbesondere einige Karrieren des Typus „Auswanderer“ zeigen, wie unzutreffend solche Label sein können. Die schulischen Leistungen eines jungen Menschen sind oft kein realistischer Ausdruck der möglichen Resultate.

Daneben zeigt der Typus „Auswanderer“, wie eng Bildungsaufstieg mit Ressourcen des sozialen Umfelds verknüpft sein kann. RatgeberInnen, Orientierungspersonen und Förderer spielen hier eine wichtige Rolle. Für manche Aufstiegsverläufe war es konstituierend, dass jemand ermutigt hat, „weiter zu machen“. Es gibt SchülerInnen, Auszubildende und Studierende, die zwar gute Leistungen zeigen, sich aber nicht bewusst sind, welche Möglichkeiten sich damit erschließen, oder es nicht von sich aus wagen. Neben der Lernstoffvermittlung existiert hier ein Mentoringbedarf, der genuiner Teil pädagogischer Berufsrollen sein sollte.

Literatur

Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 323-407.

Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich/Artelt, Cordula (2003): Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula /Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske und Budrich, S. 261-332.

- Becker, Rolf (2007):** Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In: Becker, Rolf/Lauerbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157-185.
- Bellenberg, Gabriele (2012):** Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Bertelsmann Stiftung.
- Brendel, Sabine (1998):** Arbeitertöchter beißen sich durch. Weinheim: Juventa.
- Büchner, Peter/Brake, Anna (Hrsg.) (2006):** Bildungsort Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- EI-Mafaalani, Aladin (2012):** BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Wiesbaden: Springer VS.
- Gofen, Anat (2009):** Family Capital: How First-Generation Higher Education Students Break the Intergenerational Cycle. In: Family Relations 58, S. 104-120.
- Grendel, Tanja (2012):** Bezugsgruppenwechsel und Bildungsaufstieg. Zur Veränderung herkunftsspezifischer Bildungswerte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grimm, Susanne (1966):** Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. München: Johann Ambrosius Barth.
- Hummrich, Merle (2009):** Bildungserfolg und Migration. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, Vera (2006):** Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-46.
- Kupfer, Antonia (2015):** Educational Upward Mobility. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2014):** Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Brandt, Tasso/Heißenberg, Sonja/Poskowsky, Jonas (2017):** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin: BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai (2012):** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin: BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Miethe, Ingrid/Soremski, Regina/Suderland, Maja/Dierckx, Heike/Kleber, Birthe (2015):** Bildungsaufstieg in drei Generationen. Opladen: Barbara Budrich.
- OECD (2012):** Education at a glance 2012: OECD indicators. OECD Publishing.
- OECD (2017):** Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren. OECD Publishing.
- Rohleder, Christiane (1997):** Zwischen Integration und Heimatlosigkeit. Arbeitertöchter in Lehramt und Arztberuf. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Schlüter, Anne (Hrsg.) (1992):** Arbeitertöchter und ihr sozialer Aufstieg. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schlüter, Anne (1999):** Bildungserfolge. Opladen: Leske und Budrich.
- Schmitt, Lars (2010):** Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spencer, Nathalie/Rowson, Jonathan/Bamfield, Louise (2014):** Schüler richtig motivieren. Wie verhaltenswissenschaftliche Erkenntnisse im Bildungsbereich genutzt werden können. RSA, Vodafone Stiftung.
- Spiegler, Thomas (2015):** Erfolgreiche Bildungsaufstiege – Ressourcen und Bedingungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Spiegler, Thomas/Bednarek, Antje (2013):** First-generation Students: What We Ask, What We Know and What it Means: An International Review of the State of Research. In: International Studies in Sociology of Education 23, S. 318-337.
- Tepecik, Ebru (2011):** Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



Foto: K.K.

Thomas Spiegler

thomas.spiegler@thh-friedensau.de
<http://www.thh-friedensau.de>
+49 (0)3921 916151

Thomas Spiegler studierte Theologie und Soziologie. An der Universität Marburg promovierte er 2007 im Fach Soziologie mit einer empirischen Studie zu Home Education in Deutschland. In den folgenden Jahren lag sein Forschungsschwerpunkt im Bereich Bildungsungleichheit und Bildungsmobilität. Er habilitierte sich 2015 an der Universität Marburg zu erfolgreichen Bildungsaufstiegen. Seit 2016 ist er Professor für Soziologie und empirische Sozialforschung an der Theologischen Hochschule Friedensau.

How Successful Educational Advancement Is Achieved and How It Can Be Facilitated

Abstract

How can educational advancement be very successful when the starting positions are not very promising? The article outlines which resources contribute to successful educational advancement, drawing on 58 interviews with people who have experienced educational advancement in Germany and were students and scholarship recipients of the Studienstiftung des deutschen Volkes (German Academic Scholarship Foundation) at the time the data was collected (2011). Three prerequisites for advancement (“can”, “want to”, “may”) and three types of advancement (“expedition member”, “backpacker” and “emigrant”) building on them are identified and characterised, thereby allowing a better and more concrete understanding of the relationships and dependencies between social class of origin, factors that facilitate advancement and educational path. In each specific case of successful education advancement that was investigated, a group of different resources is named that ultimately results in one of the three prerequisites for advancement (“can”, “want to”, “may”) being met. It becomes apparent that the group of people experiencing educational advancement is by no means homogeneous. In addition, the educational orientation of their parents is also critical to their educational trajectory. (Ed.)

Grundkompetenzen und Hochschulzugang

Zur Rolle von Literalität und Numeralität beim Zugang zur Hochschule

Alina Redmer, Lisanne Heilmann und Anke Grotlüschen
Unter Mitarbeit von **Jesper Dannath**

Redmer, Alina/Heilmann, Lisanne/Grotlüschen, Anke (2018) unter Mitarbeit von Jesper Dannath: Grundkompetenzen und Hochschulzugang. Zur Rolle von Literalität und Numeralität beim Zugang zur Hochschule.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Grundkompetenzen, Hochschulzugang, Hochschulzugangsberechtigung, PIAAC, Bildungshintergrund, Bildungsniveau, Bildungsabschluss, Bildungsungleichheit, Bildungsmilieu

Kurzzusammenfassung

Entscheiden Grundkompetenzen über den Zugang zu tertiärer Bildung? Lassen sich bei Kindern aus nichtakademischen Haushalten, die eine Hochschulzugangsberechtigung erreicht haben, signifikante Unterschiede bezüglich ihrer Lesekompetenzen und alltagsmathematischen Kompetenzen ausmachen im Vergleich zu Kindern aus akademischen Haushalten mit Hochschulzugangsberechtigung? Anhand einer Sekundäranalyse des PIAAC-Datensatzes aus dem Jahr 2011/2012 wird im vorliegenden Beitrag deskriptiv gezeigt, welche Bedeutung Grundkompetenzen beim Übergang zur Hochschule haben können. Für Österreich und Deutschland werden in einer Stichprobe die literalen und alltagsmathematischen Kompetenzen derer betrachtet und verglichen, für die der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung weniger als fünf Jahre zurückliegt. Ergebnis der Untersuchung: Der Übergang von der Berechtigung zum Hochschulzugang in die Hochschule wird nicht durch die Grundkompetenzen beeinflusst ebenso wenig wie vom akademischen Familienhintergrund, zumindest wenn die Berechtigung bereits erreicht wurde. Die Ausschlussmechanismen durch die elterlichen Bildungshintergründe scheinen vor dem Erwerb der Hochschulberechtigung zu wirken. (Red.)

Grundkompetenzen und Hochschulzugang

Zur Rolle von Literalität und Numeralität beim Zugang zur Hochschule

Alina Redmer, Lisanne Heilmann und Anke Grotlüschen

Unter Mitarbeit von **Jesper Dannath**

Hochschulen befinden sich in einem stetigen Konflikt zwischen dem Anspruch einer Elitenbildung und dem Grundsatz der Bildungsgerechtigkeit. Nicht zuletzt wurde durch den „PISA-Schock“ im Jahr 2000 bestätigt, dass Schulen und Hochschulen in Deutschland und Österreich Orte starker sozialer Selektierung darstellen. Besonders hervorzuheben ist hierbei der elterliche Bildungshintergrund, der sich sowohl in PISA (siehe Baumert 2001) als auch in der leo. – Level-One Studie der Universität Hamburg (siehe Grotlüschen/Riekmann 2012) als starkes Kriterium für Bildungserfolge und die Ausprägung von Grundkompetenzen zeigte.

Diese Grundkompetenzen spielen nicht nur in der weiterführenden Bildung oder den beruflichen Werdegängen eine große Rolle, sondern sind auch wichtige Voraussetzungen gesellschaftlicher Teilhabe. Die von der OECD initiierte internationale Vergleichsstudie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (kurz PIAAC-Studie) untersucht diese Grundkompetenzen für die erwachsene Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren und erfasst mithilfe umfangreicher Hintergrundfragebögen Informationen zur beruflichen Situation, zu begonnenen und abgeschlossenen Bildungsabschlüssen oder Aus- und Weiterbildungen. Bereits nach Veröffentlichung der ersten Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12 konnte sowohl in Deutschland als auch in Österreich der Zusammenhang zwischen dem erreichten Bildungsabschluss und den in der PIAAC-Erhebung

erfassten Kompetenzniveaus bestätigt werden (siehe Rammstedt 2013; Titlbach 2014). Demnach schneiden Erwachsene aus dem tertiären Bildungsbereich deutlich besser im Bereich ihrer Grundkompetenzen ab – diese umfassen laut PIAAC Literacy/Lesekompetenz und Numeracy/alltagsmathematische Kompetenz – als Erwachsene mit einem niedrigen Bildungsabschluss (vgl. Maehler et al. 2013, S. 98). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach dem Vorhandensein eines entgegengesetzten Wirkungszusammenhangs: Ob und in welcher Weise entscheiden Grundkompetenzen über den Zugang zu tertiärer Bildung und welche Rolle kann diesbezüglich dem elterlichen Bildungsabschluss zugesprochen werden? Dieser Beitrag widmet sich deshalb dem Zusammenhang von Grundkompetenzen und Bildungsabschlüssen sowie der Bedeutung elterlicher

Bildungshintergründe, basierend auf den deutschen und österreichischen PIAAC-Daten aus dem Jahr 2011/2012.

Öffnung des tertiären Bildungssystems

In westlichen Gesellschaften sind die Bildungssysteme so weit entwickelt, dass Bildung prinzipiell für alle Menschen in gleicher Weise zugänglich ist – zumindest auf formalem Wege (siehe Schindler 2014). Dennoch beeinflusst die soziale Herkunft die Bildungsverläufe von Kindern und jungen Erwachsenen. Weniger als ein Zehntel aller Studierenden in Deutschland stammt aus einer Familie, in der die Eltern maximal einen Haupt- bzw. Volksschulabschluss erreicht haben (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 26).

Dem soll in Österreich und Deutschland mit der seit den 2000er Jahren geförderten Öffnung der Hochschulen entgegengewirkt werden. *„Mit der Einführung der Bachelorabschlüsse und der damit verbundenen Option, nach einer kalkulierbaren Studienzzeit von drei Jahren die Hochschule wieder verlassen und in das Arbeitsleben eintreten zu können, sollten auch die bisher an den Hochschulen unterrepräsentierten Gruppen stärker zu Aufnahme eines Studiums motiviert werden“* (Bülow-Schramm 2016, S. 51). Schon 2009 eröffnete der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) beruflich qualifizierten Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland die Möglichkeit des Studierens. Diese Maßnahme sollte das gesamtgesellschaftliche Bildungsniveau anheben und zu einer Akademisierung derjenigen Personen führen, die, unter Umständen auf Grund ihrer sozialen Herkunft, den tertiären Bildungsweg bislang gemieden hatten (siehe Brändle/Lengfeld 2015).

Trotz aller Bemühungen ist in Deutschland die Zahl der Personen ohne akademische Bildungserfahrung nicht gestiegen (siehe Neugebauer 2015). Die Verkürzung des Studiums wirkt sich nicht positiv auf den Anteil von Studierenden aus, die aus bildungsfernen Familien stammen (siehe ebd.). *„Heterogenität und Diversität haben die soziale Ungleichheit an den Hochschulen indes nicht abgelöst“* (Lange-Vester/Sander 2016, S. 8).

Soziale Herkunft beeinflusst ungebrochen den Hochschulzugang

Diese *„Vererbung von Lebenschancen“* hängt, so Steffen Schindler (2014, S. 18), *„damit zusammen, dass sich Schüler mit einem bestimmten sozialen Hintergrund in ihrem Entscheidungsverhalten sehr ähnlich sind, dass sich aber Schüler aus verschiedenen sozialen Hintergründen in ihrem Entscheidungsverhalten unterscheiden. Damit entsteht trotz formaler Chancengleichheit eine faktische Ungleichheit beim Zugang zu Bildung“*. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungsweg sowie auf die Bildungschancen zeigt sich jedoch nicht nur bezüglich der Sekundarschulen, sondern auch bezüglich des Hochschulzugangs.

Haben Studierende als Erste ihrer Familie den Übergang von der Schule in die Universität geschafft, werden sie häufig als *„Studierende der ersten Generation“* (siehe Lange-Vester 2016) bezeichnet. Obwohl sie mit dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung formal mit Studierenden, deren Eltern studiert haben, gleichgestellt sind, existieren Habitus bedingte Hürden, die sie bewältigen müssen (siehe Alheit 2016). Andrea Lange Vester betont deshalb, dass für die Hochschulen eine *„Berücksichtigung der Milieus der gesellschaftlichen Mitte“* (Lange-Vester 2014, S. 194) wichtig sei, um neue Bildungsmilieus etablieren sowie die Hochschulöffnung fördern zu können.

Das *„Deutsche Studentenwerk“* (DSW) nimmt alle drei Jahre eine Onlinebefragung der Studierenden zu ihrer wirtschaftlichen und sozialen Lage vor. Im Sommersemester 2016 nahmen mehr als 60.000 Studierende von 248 Hochschulen an dieser 21. Sozialerhebung teil. Ergebnis war, dass 66% aller Studierenden mindestens ein Elternteil mit abgeschlossenem Abitur haben (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 26). Ein Viertel aller Studierenden hat mindestens ein Elternteil, das als höchsten allgemeinbildenden Abschluss einen Realschulabschluss erworben hat. Der Anteil an Studierenden, die aus einer akademischen Familie stammen, lag 2016 bei 52% (vgl. ebd., S. 27). Folglich kann festgestellt werden, dass soziale Ungleichheit an Hochschulen nach wie vor ein hochaktuelles Thema ist.

Grundkompetenzen als Faktor für gesellschaftliche Teilhabe

„Die Bürgerinnen und Bürger von morgen benötigen ein immer höheres Maß an Grundbildung, wenn sie sich als Staatsbürger oder im Berufsleben aktiv und kompetent beteiligen wollen“

Tröster 2000, S. 13

Grundkompetenzen sind jene Kompetenzen, die erforderlich sind, um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben bzw. um mit alltäglichen gesellschaftlichen Anforderungen umgehen zu können. Es handelt sich bei Grundkompetenzen jedoch weniger um ein statisches Konstrukt als vielmehr um normative und sozial konstruierte Vorstellungen (siehe Buddeberg/Euringer 2014). Der Grundbildungsbegriff wird primär in der Erwachsenen- und Weiterbildung im Kontext der Alphabetisierungs- und Literalitätsforschung verwendet und kann in einem weiten Verständnis als minimale Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und Lernen verstanden werden (siehe Euringer 2016). Durch den begrifflichen Wandel von „Alphabetisierung“ hin zu „Alphabetisierung und Grundbildung“ wurden in Deutschland spätestens seit dem Ausruf der „Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung im Jahr 2016 (siehe Mania/Tröster 2018) die Themenfelder Alphabetisierung und Grundbildung bezüglich „*Rechenfähigkeit (Numeracy), Grundfähigkeiten im IT-Bereich (Computer Literacy), Gesundheitsbildung (Health Literacy), Finanzielle Grundbildung (Financial Literacy), Soziale Grundkompetenzen (Social Literacy)*“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016, S. 3) erweitert und in der aktuellen Forschung thematisiert (siehe Euringer/Bonna/Buddeberg 2017).

In Österreich konnte der Diskurs um Basisbildung 2015 durch die Initiative Erwachsenenbildung (IEB) an Bedeutung und Beachtung hinzugewinnen und erweitert werden. Dem Programmplanungsdokument folgend, umfasst Basisbildung auch Rechnen, den Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien

sowie Lernkompetenzen und Kommunikationskompetenzen (siehe Initiative Erwachsenenbildung 2017). In der von der OECD initiierten PIAAC-Studie werden Grundkompetenzen als Schlüssel- bzw. Basiskompetenzen beschrieben, die notwendig sind, um im Ausbildungs- und Hochschulsystem sowie am Arbeitsplatz erfolgreich zu sein. Ihnen wird aber auch für den privaten Bereich, d.h. für die soziale Integration und das Leben in einer Gesellschaft eine hohe Relevanz bescheinigt (vgl. Solga 2013, S. 9). Die drei in der PIAAC-Studie für die Jahre 2011/12 erhobenen Grundkompetenzen sind: die alltagsmathematische Kompetenz, die Lesekompetenz und die technologiebasierte Problemlösekompetenz.

Die Analysen in diesem Beitrag fokussieren auf die alltagsmathematische und die Lesekompetenz¹ und fragen nach dem Zusammenhang zwischen den Grundkompetenzen (junger) Erwachsener und deren Bildungsverläufe, insbesondere deren Studienzuwangs, sowie nach dem Einfluss der Bildungsherkunft.

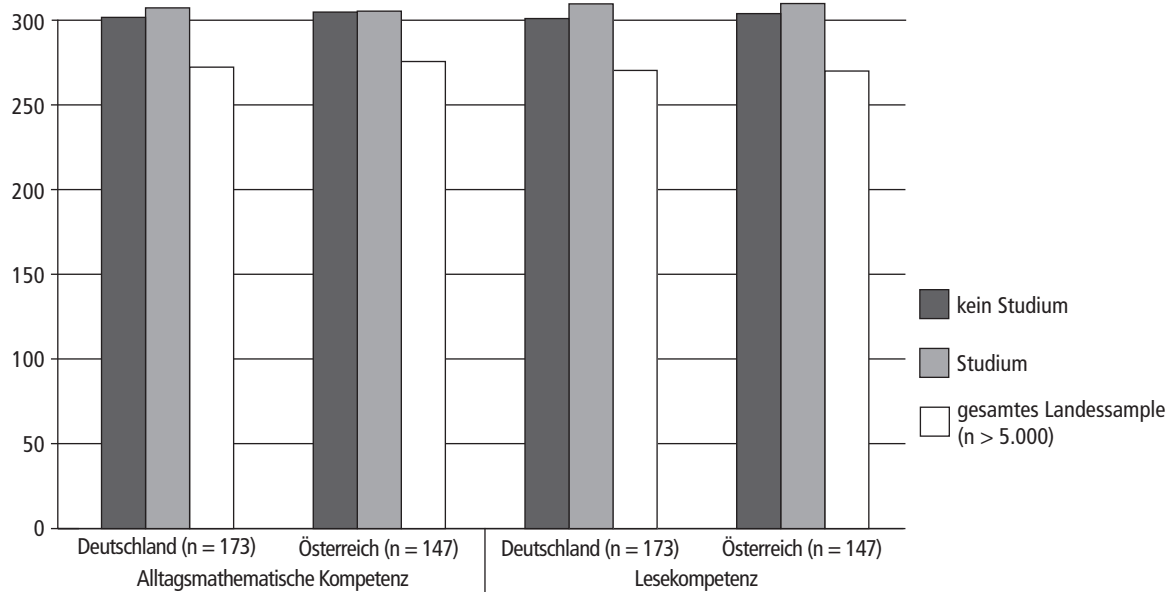
Numeracy bzw. alltagsmathematische Kompetenz bezeichnet *„die Fähigkeit, mathematische Informationen und Ideen zugänglich zu machen, diese anzuwenden, zu interpretieren und zu kommunizieren, um so mit mathematischen Anforderungen in unterschiedlichen Alltagssituationen Erwachsener umzugehen“* (Zabal et al. 2013, S. 47). Literacy bzw. Lesekompetenz *„wird als Fähigkeit definiert, geschriebene Texte zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und sich mit diesen nachhaltig zu beschäftigen, um sich am Leben in der Gesellschaft zu beteiligen, die eigenen Ziele zu erreichen, sein Wissen weiterzuentwickeln und das eigenen Potenzial zu entfalten“* (ebd., S. 33).

Daten und Methodik

Die Datenerhebung für die erste Runde der PIAAC-Studie fand 2011/2012 in 24 Ländern statt. Die Stichprobengröße betrug in jedem Land mindestens 5.000 Erwachsene zwischen 16 und 65 Jahren. Die Sekundäranalysen für Deutschland wurden für diesen Beitrag mit dem Scientific-Use-File (SUF)

¹ Da die Kompetenzdomäne technologiebasiertes Problemlösen ausschließlich computerbasiert erhoben wurde, konnten Personen ohne ausreichende Computerkenntnisse nicht befragt werden (vgl. Rammstedt 2013, S. 12).

Abb. 1: Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz der Personen mit Hochschulzugangsberechtigung als höchstem derzeitigen Abschluss nachzeitigem Studium



Quelle: Eigene Darstellung

durchgeführt. Der deutsche SUF umfasst 5.465 Fälle. Für die Substichprobe wurden diejenigen Fälle ausgewählt, bei denen der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung maximal fünf Jahre zurückliegt². Es besteht die Annahme, dass sich die Kompetenzen zum Teil stark verändern können, wenn das Verlassen des Schulsystems zu lange zurückliegt. Daher wurde das Sample so nah wie möglich auf den Zeitpunkt des Austritts hin eingegrenzt. Die sich daraus ergebene Substichprobe enthält somit 173 Fälle. Für die Analysen zu Österreich wurde der Public-Use-File (PUF) verwendet, jedoch um weitere Bildungsvariablen ergänzt, sodass die Berechnungen für beide Länder auf dieselbe Weise durchgeführt werden konnten. Die Substichprobe betrug hier 147 Fälle aus einem Gesamtprobe von 5.130 Fällen.

Um die verschiedenen Abschlüsse der OECD-Länder vergleichen zu können, wurden in PIAAC die jeweiligen nationalen Bildungsabschlüsse anhand der internationalen Klassifikation ISCED (International Standard Classification of Education) eingeordnet. Die Einteilung der Stufen erfolgt in „niedriger Bildungsabschluss“ (ISCED 1,2 und 3C), „mittlerer

Bildungsabschluss“ (ISCED 3A, 3B und 4) und „tertiärer Abschluss“ (ISCED 5A, 5B und 6). Für die Kategorisierung in akademischen bzw. nicht-akademischen Bildungshintergrund wurde der höchste Bildungsabschluss innerhalb einer Familie betrachtet. Dabei wurden die tertiären Abschlüsse dem akademischen Bildungsabschluss und die niedrigen sowie mittleren Bildungsabschlüsse dem nichtakademischen Bildungsabschluss zugeordnet.

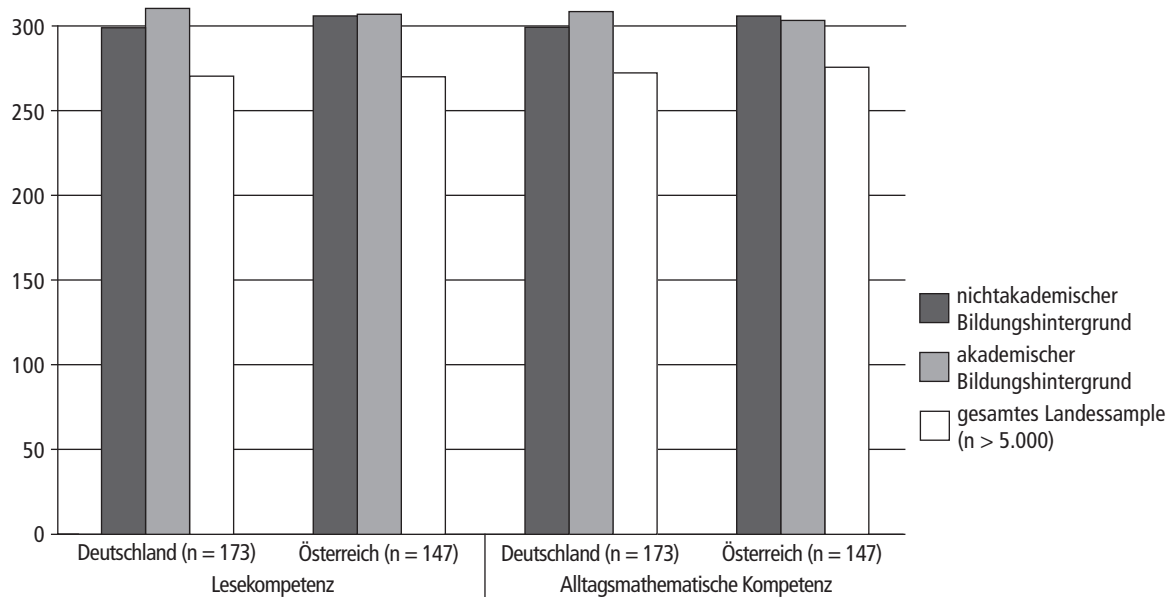
Für jeden erfassten Kompetenzbereich werden in PIAAC Kompetenzniveaus definiert, die von sehr hohen Kompetenzen (Level 5) bis hin zu sehr niedrigen Kompetenzen (Level 1 and below) reichen.

Ergebnisse

Zunächst wurden einander Personen gegenübergestellt, die eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben, sich dann aber entweder für oder gegen ein Studium entschieden haben. Für die Substichprobe in Deutschland (siehe Abb. 1) liegt der durchschnittliche Kompetenzwert im Bereich Alltagsmathematik für Personen, die kein Studium

² Hochschulzugangsberechtigung als derzeit höchster angegebener Abschluss; nach Alter gruppiert: 16-19 Jahre, 20-24 Jahre, 25-29 Jahre, 30-34 Jahre.

Abb. 2: Alltagsmathematische und Lesekompetenz der Personen mit Hochschulzugangsberechtigung als höchstem derzeitigen Abschluss nach Bildungshintergrund der Eltern



Quelle: Eigene Darstellung

angefangen haben, bei 301 Punkten und entspricht dem PIAAC Level 3. Für Personen, die ein Studium begonnen haben, liegt der Mittelwert bei 306,5 Punkten (Level 3). Diese Unterschiede sind somit nicht signifikant. Vergleicht man die Kompetenzmittelwerte der Alltagsmathematik in Österreich ergibt sich eine Mittelwertdifferenz innerhalb der Substichprobe von weniger als 0,5 Punkten zwischen den beiden Vergleichsgruppen. Um diese Zahlen einordnen zu können, wurden die Kompetenzmittelwerte des Landessamples beigefügt. Hier ergibt sich ein deutlicher Unterschied in beiden Ländern.

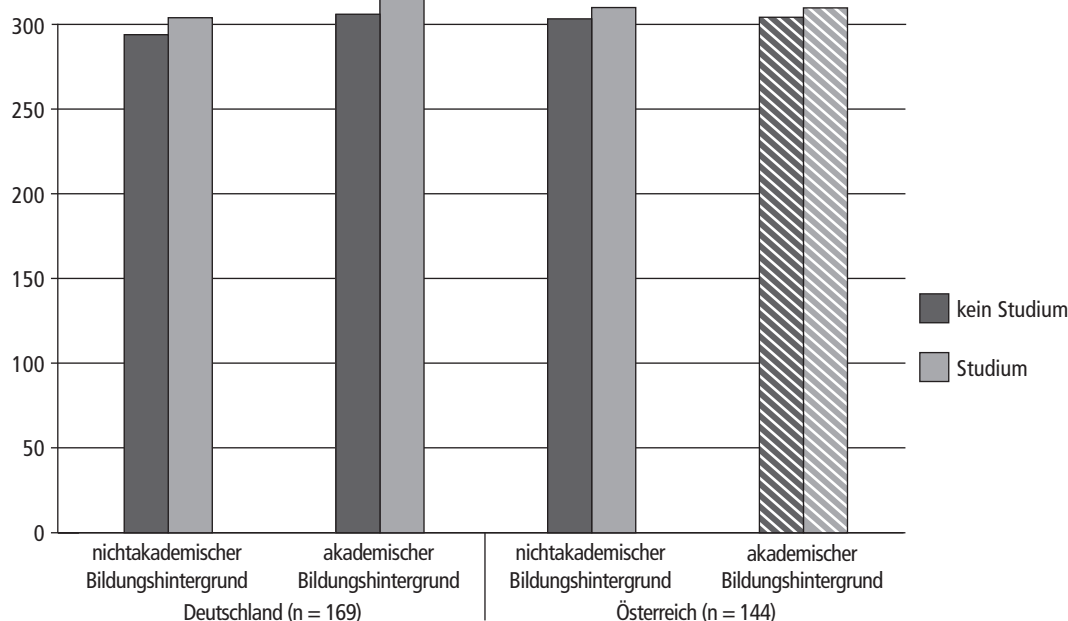
Die alltagsmathematischen Kompetenzen liegen in Deutschland beim gesamten Sample bei 271,7 (Level 2) und für Österreich bei 275 (Level 2). Die Unterschiede in der Lesekompetenz sind bei den beiden Vergleichsgruppen etwas größer als in der Alltagsmathematik. In Deutschland ergibt sich im Vergleich zu Österreich wieder eine etwas größere Mittelwertdifferenz von 8,6 Punkten. Hier schneiden Personen, die kein Studium angefangen haben, im Schnitt 5,9 Punkte schlechter ab, als Personen, die ein Studium begonnen haben. Beide Mittelwertdifferenzen sind nicht signifikant.

Kompetenzunterschiede von Personen mit Hochschulzugangsberechtigung unter Berücksichtigung des Bildungshintergrundes

Für Österreich ergibt sich eine mittlere Lesekompetenz von 305,2 Punkten für Personen aus Familien ohne akademischen Bildungshintergrund, unabhängig davon, ob ein Studium begonnen wurde. Für Personen, die mindestens ein Elternteil haben, das bereits einen akademischen Abschluss erreicht hat, ergibt sich eine etwas höhere mittlere Lesekompetenz von 306,2 (siehe Abb. 2). Im Bereich der alltagsmathematischen Kompetenzen besteht ebenfalls ein Unterschied, jedoch schneiden hier die Kinder aus nichtakademischen Haushalten besser ab als die Kinder mit akademischer Herkunft. Der Unterschied liegt bei 305,1 zu 302,5 Kompetenzpunkten.

Bei Zugehörigkeit zu einer akademischen Familie in Deutschland liegen die Werte der mittleren Lesekompetenz bei 309,6 (Level 3) und bei Personen ohne akademischen Bildungshintergrund bei 298,2 (Level 3). Die Unterschiede sind in Deutschland insgesamt etwas größer als in Österreich.

Abb. 3: Lesekompetenz der Personen mit Hochschulzugangsberechtigung als ihrem derzeit höchsten Abschluss nach Bildungshintergrund der Eltern und derzeitigem Studium



Quelle: Eigene Darstellung

Kompetenzen bei Studierenden der ersten Generation

Unterscheidet man nach Studierenden der ersten Generation, wird sichtbar, dass Kinder höher gebildeter Eltern in Deutschland im Schnitt etwas höhere Lesekompetenzwerte aufweisen, wenn sie kein Studium beginnen. Ebenso erreichen die Kinder, die kein Studium aufnehmen, höhere mittlere Kompetenzen. Für die Gruppe der Personen mit akademischem Bildungshintergrund in Österreich konnten nur weniger als 30 Fälle festgestellt werden. Dies ist der weiteren Differenzierung innerhalb der Stichprobe geschuldet und von daher nur bedingt aussagekräftig. Von insgesamt 144 Personen haben 58 aus nichtakademischen Familien in Österreich kein Studium begonnen und 33 Personen ein Studium aufgenommen. Wohingegen dies nur auf 25 Kinder aus akademischen Haushalten zutrifft und 28 sich dagegen entschieden.

Für die kleinen Substichproben, Deutschland n= 169 und Österreich n= 144, konnten zwar geringe Unterschiede festgestellt werden, jedoch sind diese nicht signifikant. Hätte man lediglich das höchste Bildungsniveau des Vaters (ohne

Berücksichtigung des Bildungsabschlusses der Mutter) betrachtet, würde sich ein größerer Unterschied in den Kompetenzmittelwerten ergeben. Demnach gibt es einen sehr signifikanten Unterschied zwischen Kindern, die einen Vater haben mit akademischem Bildungsabschluss, und denen, deren Vater keinen akademischen Abschluss hat.

Diskussion und Fazit

Aufgrund der Unterschiede zwischen dem elterlichen und dem väterlichen Bildungsabschluss lässt sich die Vermutung aufstellen, dass nicht die akademische Erfahrung eines der Elternteile ausschlaggebend ist, sondern weitere, mit dem Bildungsabschluss des Vaters zusammenhängende Faktoren. Eine Differenzierung der elterlichen Bildungsabschlüsse nach Vater und Mutter kann daher für weitere Untersuchungen aufschlussreich sein.

Unter Berücksichtigung der kleinen Fallzahlen lässt sich jedoch sagen, dass die in PIAAC gemessenen Grundkompetenzen kein Indiz für die Aufnahme

eines Studiums zu sein scheinen. Die Personen, die nach der Hochschulzugangsberechtigung kein Studium begonnen haben, verfügen über vergleichbare Kompetenzmittelwerte, wie die Personen, die sich für ein Studium entschieden haben. Der Unterschied der literalen bzw. alltagsmathematischen Kompetenzen ist bei der Stichprobengröße nicht signifikant. Auch unter Berücksichtigung des elterlichen akademischen Bildungsgrades bestehen nur geringe Unterschiede.

Demnach kann festgehalten werden, dass der Übergang von der Hochschulzugangsberechtigung in die Hochschule nicht durch die Grundkompetenzen beeinflusst wird, ebenso wenig wie vom akademischen Familienhintergrund, zumindest wenn die Hochschulzugangsberechtigung bereits erreicht wurde. Die eingangs beschriebenen Ausschlussmechanismen durch die elterlichen Bildungshintergründe scheinen vor dem Erwerb der Hochschulberechtigung zu wirken.

Literatur

- Alheit, Peter (2016):** Der „universitäre Habitus“ im Bologna-Prozess. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 25-48.
- Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2001):** PISA 2000. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1987):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brändle, Tobias/Lengfeld, Holger (2015):** Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. In: Zeitschrift für Soziologie 44 (6), S. 447-467.
- Buddeberg, Klaus/Euringer, Caroline (2014):** Kompetenzforschung zur Grundbildung. In: Erwachsenenbildung und Behinderung 25 (1), S. 19-24.
- Bülow-Schramm, Margret (2016):** Expansion, Differenzierung und Selektion im Hochschulsystem: Die Illusion der heterogenen Hochschulen. Zum Widerspruch von Heterogenität und Homogenität. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 49-69.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016):** Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012-2016. Online im Internet: https://www.bmbf.de/files/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf [Stand: 2018-04-30].
- Dahm, Gunther/Kerst, Christian (2013):** Immer noch eine Ausnahme – nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 8 (2), S. 34-39.
- Euringer, Caroline (2016):** Das Grundbildungsverständnis der öffentlichen Bildungsverwaltung. Definitionen, Interessen und Machtverhältnisse. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Euringer, Caroline/Bonna, Franziska/Buddeberg, Klaus (2017):** LEO-Grundbildungsstudie 2017/2018. In: Alfa Forum. Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung (91), S. 32-35.
- Grotlüschen, Anke/Riekman, Wibke (Hrsg.) (2012):** Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Hradil, Stefan (2001):** Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Initiative Erwachsenenbildung (2017):** Programmplanungsdokument – Initiative Erwachsenenbildung. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung. 2018-2021. Wien. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2018-2021.pdf [Stand: 2018-04-30].
- Lange-Vester, Andrea (2014):** Ausschluss und Selbstausschluss – Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. In: Bancher, Ulf (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld: Bertelsmann, S. 193-209.

- Lange-Vester, Andrea (2016):** Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.) (2016):** Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Maaz, Kai/Watermann, Rainer/Baumert, Jürgen (2007):** Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefende Analyse von PISA Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (4), S. 444-461. Online im Internet: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4404/pdf/ZfPaed_2007_4_Maaz_Watermann_Baumert_Familiaerer_Hintergrund_Kompetenzentwicklung_D_A.pdf [Stand: 2018-04-29].
- Maehler, Débora B./Massing, Natascha/Helmschrott, Susanne/Rammstedt, Beatrice/Staudinger, Ursula M./Wolf, Christof (2013):** Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Rammstedt, Beatrice (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 77-124.
- Mania, Ewelina/Tröster, Monika (2018):** Finanzen, Politik und Gesundheit als notwendige Inhalte der Grund-/Basisbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 33. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/09_mania_troester.pdf [Stand: 2018-04-29].
- Merkel, Mirjam Christine (2015):** Bildungsungleichheit am Übergang in die Hochschule. Weinheim: Beltz Juventa.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Brandt, Tasso/Heißenberg, Sonja/Poskowsky, Jonas (2017):** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin. Online im Internet: https://www.bmbf.de/pub/21._Sozialerhebung_2016_Hauptbericht.pdf [Stand: 2018-04-29].
- Neugebauer, Martin (2015):** The Introduction of Bachelor Degrees and the Under-representation of Students from Low Social Origin in Higher Education in Germany. A Pseudo-Panel Approach. In: Eur Sociol Rev 31 (5), S. 591-602.
- Rammstedt, Beatrice (Hrsg.) (2013):** Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften; Deutschland. Münster: Waxmann.
- Schindler, Steffen (2014):** Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Solga, Heike (2013):** Vorwort: Nach PISA kommt PIAAC. In: Rammstedt, Beatrice (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 9-10.
- Titelbach, Robert (2014):** Was sagen uns die PIAAC-Ergebnisse? Ein zweiter Blick lohnt sich! In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 23. Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/06_titelbach.pdf [Stand: 2018-04-29].
- Tröster, Monika (Hrsg.) (2000):** Spannungsfeld Grundbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Zabal, Anouk/Martin, Silke/Klaukien, Anja/Rammstedt, Beatrice/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard (2013):** Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Rammstedt, Beatrice (Hrsg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann, S. 31-76.



Foto: Merkel Fotografie

Alina Redmer, M.A.

alina.redmer@uni-hamburg.de
<https://www.ew.uni-hamburg.de>
 +49 (0)40 42838-6772

Alina Redmer untersucht als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg Bildungschancen sowie numerale Kompetenzen und Praktiken anhand von Sekundäranalysen internationaler Large-Scale-Assessments im Rahmen des Hamburger Kooperationsprojektes „Alltagsmathematik als Teil der Grundbildung Erwachsener“.



Foto: Christian Scholz

Lisanne Heilmann, M.A.

lisanne.heilmann@uni-hamburg.de
<https://www.ew.uni-hamburg.de>
+49 (0)40 42838-8715

Lisanne Heilmann untersucht als Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Hamburg gesellschaftliche Teilhabechancen bei geringer Literalität im Rahmen der LEO-Grundbildungsstudie und koordiniert das Hamburger Kooperationsprojekt „Alltagsmathematik als Teil der Grundbildung Erwachsener“.



Foto: Foto Henkel

Prof. in Dr. in Anke Grotlueschen

anke.grotlueschen@uni-hamburg.de
<https://www.ew.uni-hamburg.de>
+49 (0)40 42838-0

Anke Grotlueschen ist an der Universität Hamburg Professorin für Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen und forscht zu Themen der Alphabetisierung und Grundbildung. Sie hat die Projektleitung der LEO-Grundbildungsstudie inne.

Basic Competences and Access to Higher Education

On the role of literacy and numeracy in access to higher education

Abstract

Do basic competences determine access to tertiary education? Can significant differences in reading competence and basic math competence be detected between children from non-academic households who have gained access to higher education and children from academic households with access to higher education? Based on a secondary analysis of PIAAC data from 2011/2012, the article describes what significance basic competences may have during the transition to university. It examines the literacy and basic math competences of a small test group from Austria and Germany composed of people who obtained access to higher education less than five years ago. The result of the investigation: the transition from being admitted to a university to attending university is influenced by neither basic competences nor parental educational background if admission has already been granted. The mechanisms of exclusion due to the educational background of the parents seem to have an effect *before* admission to a university is granted. (Ed.)

Die Mühen der (Hoch-)Ebene – Studieren zur beruflichen Umorientierung

Iris Schwarzenbacher, Jakob Hartl und Angelika Grabher-Wusche

Schwarzenbacher, Iris/Hartl, Jakob/Grabher-Wusche, Angelika (2018): Die Mühen der (Hoch-)Ebene – Studieren zur beruflichen Umorientierung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.
Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Berufliche Umorientierung, Hochschulbildung, Hochschulsystem, Hochschulzugang, Bildungsmobilität, Bildungsungleichheit, SelbsterhalterInnen, nicht-traditionelle Studierende

Kurzzusammenfassung

Fraglos hat sich der österreichische Hochschulsektor in den letzten beiden Jahrzehnten für „nicht-traditionelle Studierende“ geöffnet. Aber hat er sich tatsächlich umfassend geöffnet oder doch eher partitioniert und damit die „ständische Kanalisierung“ von Bildungschancen im tertiären Sektor fortgeführt? Wie sehen Studienrealität und Lebensumstände jener aus, die über höhere Bildung ihre eingeschlagenen Bahnen verlassen wollen und sich beruflich umorientieren? Zeitigen die hohen Kosten und Mehrfachbelastungen Auswirkungen auf Studienwahl, Studiendauer und Studienerfolg? Dieser Beitrag zeigt anhand von Daten der Studierenden-Sozialerhebung 2015 u.a., dass den untersuchten Studierenden nicht alle Bereiche des tertiären Sektors gleichermaßen zugänglich zu sein scheinen. So bestehen etwa erhebliche Unterschiede zwischen Frauen und Männern, sind überdurchschnittlich viele sich beruflich umorientierende Studierende an Pädagogischen Hochschulen oder in Fachhochschulen anzutreffen. Fazit der AutorInnen: UmorientiererInnen sind nicht zuletzt aufgrund der (materiellen) Mehrfachbelastung eine höchst vulnerable Gruppe. Universitäten könnten zeigen, dass sie es mit der tertiären Erwachsenenbildung ernstnehmen, indem sie einen stärkeren Fokus auf diese Gruppe legen und berufsbegleitende Angebote schaffen. (Red.)

Die Mühen der (Hoch-)Ebene – Studieren zur beruflichen Umorientierung

Iris Schwarzenbacher, Jakob Hartl und Angelika Grabher-Wusche

Dem Bildungswesen kommt im Sinne Pierre Bourdieus eine zentrale Rolle in der doppelten Integration durch den Staat zu. Qua Schulpflicht durchlaufen alle jungen Menschen (universalisierend) einen Prozess der Platzzuweisungen im sozialen Raum (entfremdend): Hauptschule/NMS und Lehre für ArbeiterInnenkinder; Gymnasium und Studium für AkademikerInnenkinder. Diesen Platz zu verlassen, ist nicht vorgesehen. Vor allem in den stark segregierenden Systemen im deutschsprachigen Raum wurden Kinder und junge Erwachsene bis in die Jahre des Wirtschaftswunders entlang von „Standesgrenzen“ angeordnet (siehe Vester 2006).

Die Bildungssoziologie, ob in der Tradition von Raymond Boudon (1974) oder Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1990), arbeitete in den letzten Jahrzehnten vorrangig zur Frage, wie sich diese Platzzuweisung, diese Reproduktionsprozesse gestalten und verändern lassen. Und zweifelsfrei ist dies nach wie vor die drängendste Frage zur Chancen- und Bildungsungleichheit.

Doch die neuen Ansprüche von Individuen und Gesellschaft nach (höherer) Bildung in allen Lebensaltern und demnach auch nach lebenslangem Lernen hat eine Forschungslücke eröffnet, die mit den genannten Paradigmen schwer zu fassen ist: Eine zunehmende Zahl an Menschen nimmt nach Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit ein Studium auf (vgl. Zaussinger et al. 2016a, S. 57). In Österreich wird diese Gruppe seit den 1960er-Jahren durch das SelbsterhalterInnen-Stipendium gezielt gefördert; in Kombination mit dem freien Hochschulzugang und anderen Maßnahmen ab den 1970er-Jahren trug dies bedeutend zur sozialen Mobilität bei.

Ein Zugang, um diese Gruppe, die im Hochschulforschungsjargon auch „nicht-traditionelle Studierende“ (ntS) genannt wird, zu erfassen, ist das Konzept des „verzögerten“ Studierens. Unter diesem Label untersucht das Institut für Höhere Studien (IHS) seit 2009 Studierende, die entweder die Hochschulzugangsberechtigung außerhalb des normalen Sekundarschulwesens erlangten (z.B. Studienberechtigungs- und Berufsreifeprüfung) oder aber ein Studium erst zwei Jahre nach der Matura aufnahmen. Dabei zeigt sich, dass diese Studierenden, die über ein Viertel der österreichischen StudienanfängerInnen darstellen (vgl. Zaussinger et al. 2016b, S. 56), „ganz stark aus bildungsfernen Schichten“ kommen und damit einen Gutteil der sozialen Durchmischung des tertiären Sektors Österreichs ausmachen (Martin Unger zit.n. Bayrhammer 2015, o.S.).

Gleichzeitig kam es zu einer Ausdifferenzierung des Hochschulsektors: 1994 wurde der Fachhochschul (FH)-Sektor etabliert, der durch Praxisnähe und berufsbegleitende Studienangebote neue

Möglichkeiten für lebenslanges Lernen eröffnete; mit der Reform der Pädagogischen Akademien zu Pädagogischen Hochschulen und der Akademisierung weiterer Berufsausbildungen wie Sozialarbeit oder der Hebammenausbildung öffnete sich der Hochschulsektor (zwangsläufig) weiter. Allerdings ist daraus nicht automatisch auf eine umfassende Öffnung des Hochschulsektors zu schließen. Vielmehr kam es teilweise zu einer reziproken Differenzierung, die andeutet, dass sich der Zuwachs an neuen Studierendengruppen eher in einer Segmentierung des Hochschulsektors niederschlug. Über die Untersuchung der Studienmotive und Vorstellungen der Bildungserträge wird deutlich, dass sich die neue Studierendenpopulation nicht gleichermaßen an den verschiedenen Hochschulen wiederfindet. Nach wie vor bestimmt die vorangegangene Bildungsbiographie den Zugang zu und die Bewertung von Bildung (siehe Hartl 2015). Anders gesagt: Der Hochschulsektor hat sich weniger geöffnet als partitioniert, um neue Studierendengruppen aufzunehmen, und schreibt dabei die „ständische Kanalisierung“ (siehe Vester 2006) von Bildungschancen im tertiären Sektor fort.

Gleichwohl gilt, dass viele Studierende mit verzögertem Studienbeginn durchaus versuchen, über höhere Bildung ihre eingeschlagenen Bahnen zu verlassen und sich umzuorientieren, quasi der „ständischen Kanalisierung“ zu entkommen. Dieser Gruppe widmet sich der vorliegende Beitrag. Im Folgenden wird sie bezüglich ihrer soziodemografischen Merkmale untersucht und werden ihre Studienrealitäten und Lebensumstände dargestellt, um der Frage nachzugehen, wie diese Studierenden soziale Mobilität anstreben und wie Erwachsenenbildung an österreichischen Hochschulen möglich ist.

Studieren zur beruflichen Umorientierung

Anhand von Daten der Studierenden-Sozialerhebung 2015 (siehe Zaussinger et al. 2016a) untersucht dieser Beitrag, wer die Studierenden sind, die zur beruflichen Umorientierung ein Studium wählen, und mit welchen Herausforderungen sie konfrontiert sind.

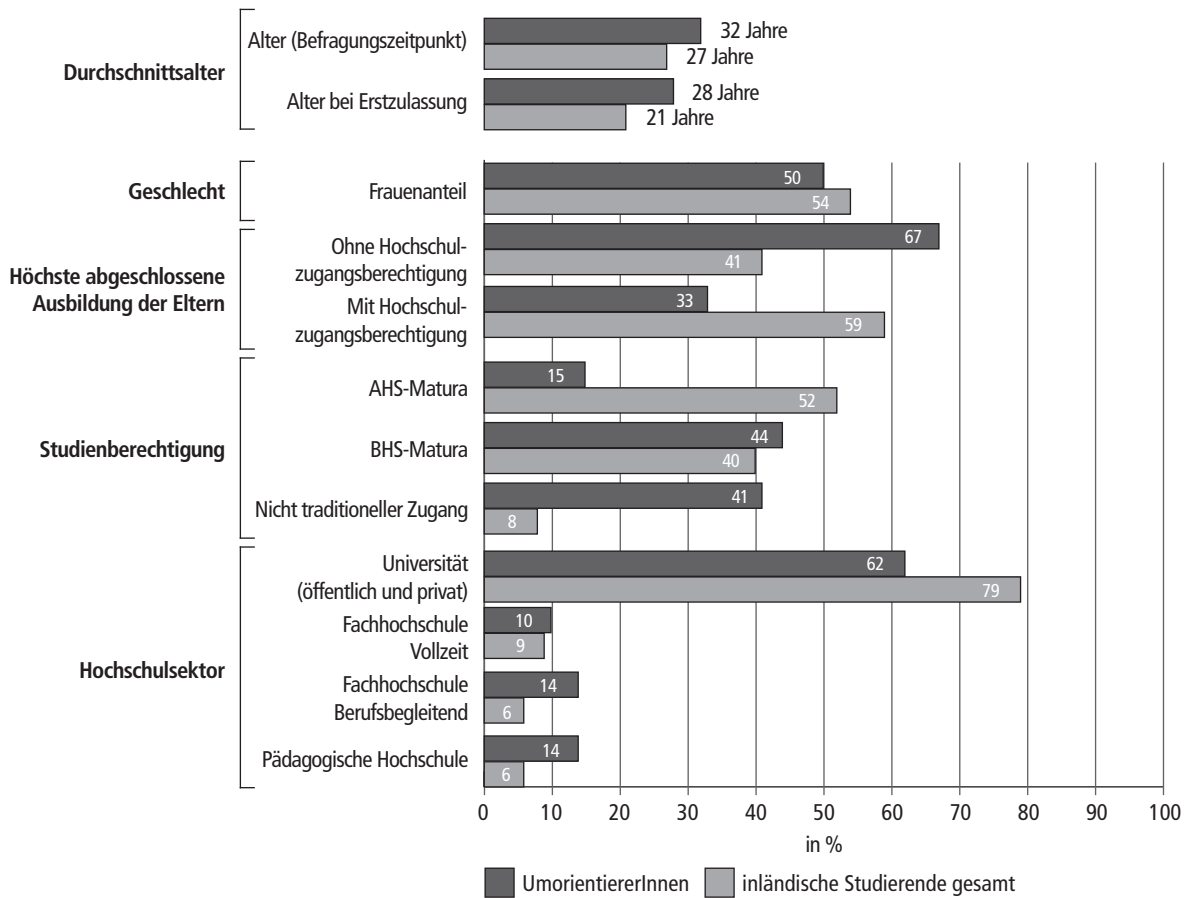
Es werden jene Studierende in den Blick genommen, die berufliche und/oder fachliche Umorientierung als ausschlaggebend für die Wahl ihres derzeitigen Hauptstudiums angaben und ihr Studium verzögert bzw. über den Zweiten Bildungsweg aufgenommen haben. Betrachtet werden dazu Bachelor-, Master- und Diplomstudierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Österreich erworben haben. Sowohl die Angaben zu „UmorientiererInnen“ als auch zur Vergleichsgruppe „alle Studierenden“ beziehen sich daher nur auf BildungsinländerInnen¹ (vgl. Zaussinger et al. 2016a, S. 32).

Die identifizierten „UmorientiererInnen“ machen rund 12% aller inländischen Studierenden aus. Ihr Durchschnittsalter von 32 Jahren ist deutlich höher als das aller Studierenden (Ø 27 Jahre) und sie waren bei erstmaliger Zulassung an einer Hochschule mit 28 Jahren deutlich älter (Ø 21 Jahre bei Erstzulassung). Der Frauenanteil ist unter sich umorientierenden Studierenden niedriger als im Durchschnitt: Während Frauen unter Studierenden insgesamt die Mehrheit stellen (54%), ist das Verhältnis unter den UmorientiererInnen ausgeglichen.

Bezüglich ihrer sozialen Herkunft zeigt sich, dass UmorientiererInnen über einen anderen familiären Bildungshintergrund verfügen als Studierende insgesamt. Während 67% der UmorientiererInnen Eltern haben, die über keine Hochschulzugangsberechtigung (v.a. Matura) verfügen, sind es unter allen Studierenden insgesamt nur 41%. Es wird also deutlich, dass UmorientiererInnen häufig mit geringerem kulturellem Kapital an die Hochschule kommen. Unterschiede zeigen sich auch bei Betrachtung des Bildungswegs vor Studienbeginn. So haben beinahe zwei Drittel der UmorientiererInnen nach der Volksschule eine Hauptschule besucht (64%), durchschnittlich sind dies nur 37% der Studierenden. Darüber hinaus haben nur sehr wenige der UmorientiererInnen eine AHS-Oberstufe absolviert (15% vs. Ø 52%). Stärker vertreten sind unter UmorientiererInnen die BHS-Matura (44% vs. Ø 40%) sowie der Zweite Bildungsweg, also etwa eine Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung (41% vs. Ø 8%).

¹ In weiterer Folge werden diese zur einfacheren Lesbarkeit als „inländische Studierende“ bezeichnet. Alle Angaben, die als Durchschnitt (Ø) bezeichnet werden, beziehen sich auf diese Vergleichsgruppe.

Abb. 1: Soziodemografische und studienbezogene Merkmale von „UmorientiererInnen“ im Vergleich zu allen Studierenden (BildungsinländerInnen)



Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2015, eigene Berechnung

Was und wo UmorientiererInnen studieren

Auch bezüglich der Frage, wo und was studiert wird, sind markante Unterschiede zu beobachten: Besonders viele Umorientierungsstudierende absolvieren ein Bachelor-Studium (66% vs. Ø 55%), im Master sind sie hingegen unterrepräsentiert (17% vs. Ø 22%). UmorientiererInnen sind insbesondere an Pädagogischen Hochschulen und in berufsbegleitenden Studien an Fachhochschulen überrepräsentiert – mit je 14% mehr als doppelt so häufig wie Studierende insgesamt (Ø 6%). An Fachhochschulen sind besonders technische (9%) und wirtschaftswissenschaftliche Fächer (10%) beliebt. Studierende der untersuchten Gruppe studieren vergleichsweise selten an einer Universität (62% vs.

Ø 79%). Unter jenen, die sich für eine Universität entscheiden, sind besonders zwei Studienfächer beliebt: Jede/r vierte UmorientiererIn an einer öffentlichen Universität studiert entweder Pädagogik (11% vs. Ø 4%) oder Jus (14% vs. Ø 11%). Dass diese beiden Studien eine häufig gewählte Option für Studierende sind, die sich beruflich umorientieren wollen, ist nicht zuletzt deswegen relevant, da der Zugang zu genau diesen Studien ab 2019 beschränkt werden soll.²

Die hohen Kosten des Studiums

Im Sommersemester 2015, auf das sich die Daten dieses Beitrags beziehen, konnte die Mehrheit der Studierenden ohne Entrichtung von Gebühren

² Das „Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002 geändert wird“, ist nachzulesen unter: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/642767/6_20_BundesG_NB.pdf/3d3d1655-bd3c-4079-a120-e55dfead30e1.

studieren. Gleichwohl sind die Kosten eines Studiums beträchtlich und hängen maßgeblich von der jeweiligen Lebensrealität ab. „Traditionelle“, d.h. i.d.R. jüngere StudienanfängerInnen werden von ihren Eltern in z.T. beträchtlichem Ausmaß mit Geld und Naturalleistungen, v.a. kostenlosem Wohnen, unterstützt. Im Laufe des Studiums kommt es dann meist zur (materiellen) Emanzipation und dem Auszug aus dem Elternhaus bzw. der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit. Die finanzielle Unterstützung der Eltern bedeutet dabei nicht nur ein materielles Sicherungsnetz, sondern nimmt gleichzeitig Existenzdruck und erlaubt das Einlassen auf das Studium und diesen Lebensabschnitt. UmorientierterInnen dagegen finden sich häufig in prekären Lebensumständen wieder: Entweder geben sie ihre Erwerbstätigkeit auf oder reduzieren diese deutlich, um als SelbsterhalterInnen zu studieren; ohne Stipendium verlangt ein Vollzeitstudium eine Aufgabe des Jobs und damit von Selbstbestimmtheit und führt häufig zur Abhängigkeit von dem/r PartnerIn; oder aber die UmorientierterInnen bleiben erwerbstätig und studieren berufs begleitend.

Alle drei Varianten sind unter UmorientierterInnen zu finden: Mehr als die Hälfte arbeitet während des ganzen Semesters (Ø 48%); die Hälfte der erwerbstätigen UmorientierterInnen ist dabei in einem Ausmaß von mehr als 20 Stunden pro Woche tätig (Ø 36%). Die Abhängigkeit von dem/r PartnerIn betrifft vor allem Frauen: Sie sind in der untersuchten Gruppe zu einem Viertel und damit signifikant stärker auf Geld- und Naturalleistungen von PartnerIn und Familie sowie auf Sozialtransfers (z.B. Kinderbeihilfe für eigene Kinder) angewiesen, als dies auf Männer zutrifft. Schließlich beziehen 42% der UmorientierterInnen staatliche Studienbeihilfe, großteils das SelbsterhalterInnen-Stipendium (38%). In der Vergleichsgruppe liegt der Gesamtbeihilfenbezug mit 17% deutlich niedriger.

Jede der genannten Varianten kann sich dabei potenziell negativ auf das Studierleben auswirken. Der Erwerbsaufwand schlägt sich auf den Studienfortschritt nieder: Laut Studierenden-Sozialerhebung (vgl. Zaussinger et al. 2016a, S. 142) nimmt der

Studienaufwand bereits ab 11 Stunden Erwerbstätigkeit pro Woche sukzessive ab. Wenig überraschend klagen die UmorientierterInnen überdurchschnittlich häufig über Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Studium und Beruf (62% vs. Ø 53% unter allen Erwerbstätigen) und über Zeitverlust im Studium aufgrund der Mehrfachbelastung durch die Erwerbstätigkeit (40% vs. Ø 35%). Die Doppelbelastung Job und Studium wird darüber hinaus häufig zur dreifachen, wenn die Studierenden Kinder haben: 27% der UmorientierterInnen haben ein oder mehrere Kinder (Ø 10%), 8% berichten von Zeitverlust im Studium aufgrund von Schwangerschaft oder Kinderbetreuung (Ø 4%). Dies ist für UmorientierterInnen auch häufiger Grund für Studienunterbrechungen. Dabei gilt zu bedenken, dass Studierende, die Teil dieser Untersuchung sind, jene sind, die ihr Studium unter und nicht abgebrochen haben.³

Andere Gründe, die signifikant häufiger zu Studienunterbrechungen führen, sind finanzielle Schwierigkeiten (26% vs. Ø 20% aller Studierenden, die ihr Studium unterbrochen haben). Die finanzielle Lage von UmorientierterInnen ist insgesamt prekärer als jene der Vergleichsgruppe. Rund ein Drittel (34%) gibt an, (sehr) stark von finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein (Ø 24%). Dies ist angesichts der anderen Lebensumstände mit größtenteils eigenem Haushalt und eventuell sorgpflichtigen Kindern nicht verwunderlich, zeigt aber auch an, wie viel teurer ein Studium für diese Gruppe ist. Angesichts der anfallenden Kosten steigt folglich der Erfolgs- und Ertragsdruck, der auch von den ausgeschütteten Stipendien nicht vollständig abgedeckt werden kann. So lässt sich beobachten, dass UmorientierterInnen mit Stipendienbezug häufiger von Existenzängsten berichten als jene, die kein Stipendium erhalten. Dies könnte mit der verpflichtenden Aufgabe bzw. Reduzierung der Erwerbstätigkeit und nicht zuletzt auch mit unterschiedlichen Zugängen zur Studienzeit zusammenhängen (siehe Schwarzenbacher 2016): Für Studierende, denen das Studium quasi in die Wiege gelegt wurde, ist die temporäre materielle Unsicherheit viel eher Teil des Lebensabschnitts Studium; sie haben begründetes Vertrauen, dass

³ Wie eine Studie des IHS zeigt (siehe Unger et al. 2009), kommt es insbesondere unter Studierenden, die ihr Studium verzögert aufnehmen, häufig zu Studienabbrüchen – oft aus finanziellen Gründen oder wegen Vereinbarkeitsschwierigkeiten mit Familie oder Beruf.

diese prekäre Lage mit dem Studium zu einem Ende kommt, d.h. die temporäre Prekarität schlägt sich nicht oder kaum in einer langfristigen Verunsicherung nieder. Für UmorientiererInnen dagegen bedeutet das Studium, besonders wenn dieses die Aufgabe des Jobs bedeutet, häufig einen Einschnitt in ihre Lebensrealität, der in die Zukunftsaussichten hinüberreicht; es gilt, die aktuelle Prekarität möglichst schnell zu einem Ende zu bringen und die erhofften Erträge zu lukrieren. Folglich überrascht es nicht, dass UmorientiererInnen zu einem geringeren Teil weiterführende Studien (Master, Doktorat) anstreben als andere Studierende.

Große Unterschiede nach Geschlecht

UmorientiererInnen sind keine homogene Gruppe, wie besonders die Betrachtung nach Geschlecht verdeutlicht (vgl. auch Unger et al. 2013, S. 222ff.). Frauen sind häufig mit Mehrfachbelastungen konfrontiert: So haben Umorientiererinnen zu 31% Kinder und damit deutlich häufiger als Männer in derselben Gruppe (23%). 7% der sich umorientierenden Studentinnen sind Alleinerzieherinnen, rund die Hälfte der Mütter hat Kinder mit hohem Betreuungsbedarf (d.h. unter 7-jährige Kinder). Frauen berichten in diesem Zusammenhang auch deutlich öfter von Studienzeitverzögerungen und Studienunterbrechungen. Der Anteil der Erwerbstätigen unter den Studentinnen liegt mit 64% mit dem unter Studenten gleichauf. Allerdings weisen Umorientierer ein höheres Erwerbsausmaß auf und erzielen mehr Einkommen aus ihrer Berufstätigkeit als Frauen in der gleichen Gruppe. Letztere sind hingegen, wie bereits ausgeführt, stärker auf finanzielle Unterstützung durch ihre PartnerInnen und auf Sozialtransfers wie z.B. Kinderbetreuungsgeld angewiesen. Es kann also vermutet werden, dass viele Frauen in der Ermöglichung eines Studiums zur Umorientierung materiell von ihren PartnerInnen abhängig sind. Gleichzeitig zeigt der Blick auf unterschiedliche Studienmotive, dass sich umorientierende Frauen stärker für gute Einkommensmöglichkeiten nach dem Studium interessieren. Es stellt sich daher die Frage, ob diese Umorientiererinnen ihr Studium nicht zuletzt auch als Strategie zur materiellen Emanzipation aufgenommen haben.

Besonders zentrale Unterschiede zeigen sich darüber hinaus in der Studienwahl, die unter UmorientiererInnen eine sehr deutliche geschlechtsspezifische Segmentierung aufweist. An Universitäten studieren Männer häufig ingenieur- und rechtswissenschaftliche Studien, Frauen hingegen eher sozial- und geisteswissenschaftliche Studien; unter letzteren ist vor allem das Fach Pädagogik überrepräsentiert, das von 17% aller Umorientiererinnen an öffentlichen Universitäten studiert wird. In technischen Fächern hingegen sind besonders wenige weibliche Umorientiererinnen zu finden – sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen.

Zwei Gruppen, die darüber hinaus besonders herausstechen, sind erstens Männer in berufsbegleitenden FH-Studiengängen (18% vs. 10% der Frauen), insbesondere im technischen und wirtschaftswissenschaftlichen Bereich, und zweitens Frauen, die zur Umorientierung an einer Pädagogischen Hochschule (PH) studieren (18% vs. 9% der Männer).

Lehramtsstudium als Vehikel der sozialen Mobilität

Doppelt so viele Frauen in der untersuchten Gruppe als unter inländischen Studentinnen insgesamt studieren an einer PH (18% vs. Ø 9%). Auffallend ist hierbei, dass ein Lehramtsstudium an einer Universität hingegen seltener eine Option für sich umorientierende Frauen zu sein scheint (5% vs. 9% unter allen Studentinnen). Männer entscheiden sich zwar deutlich seltener als Frauen für ein PH-Studium, dennoch sind diese im Vergleich mit anderen männlichen Studenten an der PH ebenfalls deutlich stärker vertreten (9% vs. Ø 3% unter allen Studenten). Das PH-Lehramt scheint sich also als attraktive Option für Erwachsene zu erweisen, die sich beruflich umorientieren wollen.

Bei genauerer Betrachtung der UmorientiererInnen an PHs zeigen sich darüber hinaus einerseits der hohe Anteil von StudentInnen mit Kindern (47%), andererseits der hohe Anteil von StudentInnen mit „sonstiger BHS-Matura“ (25% vs. Ø 16% unter allen UmorientiererInnen), was nicht zuletzt BHS für Kindergartenpädagogik umfasst.⁴ Das legt den Schluss nahe, dass die Pädagogischen Hochschulen für viele

⁴ Die beiden häufigsten BHS-Formen HTL und HAK werden gesondert ausgewiesen.

KindergartenpädagogInnen, vor allem Frauen – evtl. nach einer Babypause –, als Möglichkeit zur beruflichen Umorientierung und zu höherer Bildung und Einkommen wahrgenommen werden.

Schlussbemerkung: Tertiäre Erwachsenenbildung als Chance und Auftrag

Das österreichische Bildungssystem ist eines der segregierendsten innerhalb der OECD (2017): Mit 15 Jahren erscheint der Bildungs- und Lebensweg der meisten Menschen festgelegt. Wer mit rund 30 Jahren, quasi ein halbes Leben später, beschließt, diesen vorgezeichneten Weg zu verlassen, setzt sich (und häufig ihre/seine Familie) materiellen und emotionalen Verunsicherungen aus, die besondere Aufmerksamkeit verdienen. Daher beleuchtete der vorliegende Beitrag jene Studierenden, die ein Studium aufnehmen, um über tertiäre Erwachsenenbildung ihre Lebenssituation zu verändern. Besonders hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft zeigen sich deutliche Unterschiede zu anderen Studierenden: Durch die Option eines Studiums zur beruflichen Umorientierung wird das Hochschulsystem für Personen und Gruppen geöffnet, die ansonsten nur sehr geringe Möglichkeiten auf tertiäre Bildung gehabt hätten.

Ebenfalls wird jedoch deutlich, dass diese „nicht-traditionellen Studierenden“ nicht auf alle Bereiche des Hochschulsystems uneingeschränkter Zugang haben. Nicht zuletzt anhand des Beispiels des Lehramtsstudiums kann dies gut veranschaulicht werden: Dass PH-Studien unter UmorientiererInnen äußerst beliebt sind, jedoch kaum Lehramtsstudien an Universitäten gewählt werden, legt nahe, dass weiterhin Bildungsschranken bestehen und die jeweiligen Erfahrungs- und Möglichkeitshorizonte z.T. nicht das gesamte Hochschulsystem umfassen.⁵ Anhand der UmorientiererInnen wird somit die Segmentierung des Hochschulsektors exemplarisch gezeigt. Die beschriebenen Genderunterschiede zeigen eine weitere Einschränkung, insbesondere in Hinblick auf die geringe Anzahl an Frauen, die sich in oder vermittelt durch technische

Studien umorientieren. Dies deutet darauf hin, dass im Rahmen tertiärer Erwachsenenbildung gewisse gläserne Decken reproduziert werden und Frauen in diesem Bereich weniger von durch Betriebe unterstützter Weiterbildung profitieren. Angesichts der fortschreitenden Digitalisierung in immer mehr Lebensbereichen wären Frauenförderung und betriebliche Strategien, Frauen akademische Weiterbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich zu ermöglichen, hier nicht nur für die betroffenen Frauen wichtig, sondern könnten nachhaltig zum Abbau von Genderbarrieren beitragen. Das SelbsterhalterInnen-Stipendium dagegen erweist sich als eine österreichische Erfolgsgeschichte (siehe Unger et al. 2013) und seine unlängst beschlossene Erhöhung trägt vermutlich zu einer weiteren Abfederung finanzieller Schwierigkeiten bei. Gleichwohl wären auch hier Verbesserungen wie ein Anheben der Altersgrenzen oder auch verstärkte betriebliche Strategien denkbar, etwa den Stipendienbezug mit einer Karenzierung zu verknüpfen, um den Studierenden einen Teil der existenziellen Ängste nehmen zu können. Gerade für Menschen mit Sorgepflichten könnte eine Rückkehrgarantie in die zuvor ausgeübte Erwerbstätigkeit die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, deutlich erleichtern.

Der vorliegende Beitrag zeigt auf, dass es sich bei der untersuchten Gruppe nicht zuletzt aufgrund der (materiellen) Mehrfachbelastung um eine höchst vulnerable Gruppe handelt. Die Erhöhung des finanziellen Drucks auf Studierende insgesamt würde diese Gruppe folglich verstärkt treffen. Darüber hinaus sollten sich insbesondere die Universitäten die Frage stellen, wie ernst sie es mit tertiärer Erwachsenenbildung nehmen. Durch ein Abrücken von der Vorstellung der „Normalstudierenden“ und einen stärkeren Fokus auf diese Gruppe inklusive der Schaffung von berufs begleitenden Angeboten könnten auch die Universitäten für breitere Bevölkerungsschichten geöffnet werden. Dies wäre ein wichtiger Schritt, denn nicht zuletzt aufgrund des Potenzials zur Steigerung der Bildungsmobilität kann die untersuchte Gruppe auch als die „heimliche Stärke des österreichischen Hochschulsystems“ (siehe Zaussinger/Unger 2016) betrachtet werden.

⁵ Im Rahmen der neuen PädagogInnenbildung werden zukünftige LehrerInnen der Sekundarstufe 2 mittlerweile gemeinsam an PHs und Universitäten ausgebildet. Eine baldige Evaluierung der neuen Studien sollte einen Fokus darauf legen, inwieweit durch das neue Studienangebot UmorientiererInnen weiterhin angesprochen werden oder ob hier ein Schließungsprozess zu beobachten ist.

Literatur

- Bayrhammer, Bernadette (2015):** „Das Hochschulsystem ist nicht so ungerecht“. Interview mit Martin Unger. Die Presse. Online im Internet: <https://diepresse.com/home/alpbach/4805891/Das-Hochschulsystem-ist-nicht-so-ungerecht> [Stand: 2018-02-05].
- Boudon, Raymond (1974):** Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (2014):** On the state: Lectures at the Collège de France, 1989-1992. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean C. (1990):** Reproduction in education, society and culture. Rev. ed. / preface to the 1990 edition by Pierre Bourdieu. London: SAGE.
- Hartl, Jakob (2015):** Wer differenziert wen? Überlegungen zum Verhältnis von sozialer Herkunft und Bildungsentscheidung in einem differenzierten Hochschulsystem. In: Banscherus, Ulf et al. (Hrsg.): Differenzierung im Hochschulsystem: Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen. Münster: Waxmann.
- OECD (2017):** Education at a Glance 2017. OECD Publishing.
- Schwarzenbacher, Iris (2016):** Du bist einfach mit Hunderttausenden da. Zu Mechanismen und Wirkung sozialer Ungleichheiten im Studium unter Studierenden der Wirtschaftsuniversität Wien (= Masterarbeit, WU Wien).
- Unger, Martin/Wroblewski, Angela/Latcheva, Rossalina/Zaussinger, Sarah/Hofmann, Julia/Musik, Christoph (2009):** Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich. Endbericht. Wien: IHS. Online im Internet: <http://irihs.ihs.ac.at/1913/1/IHSR510921.pdf> [Stand: 2018-04-29].
- Unger, Martin/Thaler, Bianca/Dünser, Lukas/Hartl, Jakob/Laimer, Andrea (2013):** Evaluierung der Studienförderung. Endbericht. Wien: IHS. Online im Internet: https://bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/publikationen/studierende/IHS_Evaluierung_der_Studienfoerderung.pdf [Stand: 2018-04-29].
- Unger, Martin/Zaussinger, Sarah/Angel, Stefan/Dünser, Lukas/Grabher, Angelika/Hartl, Jakob/Paulinger, Gerhard/Brandl, Johanna/Wejwar, Petra (2010):** Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden 2009. Wien: IHS.
- Vester, Michael (2006):** Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Zaussinger, Sarah/Unger, Martin/Thaler, Bianca/Dibiasi, Anna/Grabher, Angelika/Terzieva, Berta/Litofcenko, Julia/Binder, David/Brenner, Julia/Stjepanovic, Sara/Mathä, Patrick/Kulhanek, Andrea (2016a):** Studierenden-Sozialerhebung 2015: Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende. Studie im Auftrag des BMWFW. Wien: IHS. Online im Internet: http://irihs.ihs.ac.at/3979/1/Studierenden_Sozialerhebung_2015_Band2_Studierende.pdf [Stand: 2018-04-29].
- Zaussinger, Sarah/Unger, Martin/Thaler, Bianca/Dibiasi, Anna/Grabher, Angelika/Terzieva, Berta/Litofcenko, Julia/Binder, David/Brenner, Julia/Stjepanovic, Sara/Mathä, Patrick/Kulhanek, Andrea (2016b):** Studierenden-Sozialerhebung 2015: Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen. Studie im Auftrag des BMWFW. Wien. Online im Internet: http://irihs.ihs.ac.at/3978/1/Studierenden_Sozialerhebung_2015_Band1_AnfaengerInnen.pdf [Stand: 2018-04-29].
- Zaussinger, Sarah/Unger, Martin (2016):** Die heimliche Stärke der österr. Hochschule: Studierende mit verzögertem Studienbeginn. A&W Blog. Online im Internet: <https://www.awblog.at/verzoegerter-studienbeginn/> [Stand: 2018-02-05].



Foto: K.K.

Mag.ª Iris Schwarzenbacher

iris.schwarzenbacher@akwien.at
<http://www.wien.arbeiterkammer.at>
+43 (0)1 5016512767

Iris Schwarzenbacher studierte Sozioökonomie an der Wirtschaftsuniversität Wien. Sie ist Referentin in der Abteilung Bildungspolitik der Arbeiterkammer Wien. Zuvor war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Hochschulforschung am Institut für Höhere Studien tätig. Ihre Schwerpunktthemen sind Hochschulpolitik, Zugang zu höherer Bildung und die soziale Lage von Studierenden sowie Digitalisierung und Bildung.



Foto: K.K.

Mag. Jakob Hartl

jakob.hartl@bristol.ac.uk
<https://research-information.bristol.ac.uk>

Jakob Hartl studierte Soziologie an der Universität Wien und der Universität Mainz und war bis 2015 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Höhere Studien in Wien tätig. Zur Zeit arbeitet und studiert er als Doktorand an der University of Bristol. Aktuell arbeitet er zu Fragen von Electoral Integrity sowie den psychosozialen Folgen sozialer Ungleichheit im Lebenslauf Jünglicher, mit besonderem Fokus auf politische Teilhabe.



Foto: K.K.

Mag.ª Angelika Grabher-Wusche

grabher@ihs.ac.at
www.ihs.ac.at
+43 (0)1 59991-269

Angelika Grabher-Wusche studierte Soziologie an der Universität Wien und Université Paris VIII. Sie arbeitet seit 2009 am Institut für Höhere Studien der Universität Wien. Neben der Untersuchung der sozialen Lage der Studierenden in Österreich im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebung (www.sozialerhebung.at) befasst sie sich mit vergleichenden Analysen zur sozialen und ökonomischen Situation von Studierenden in rund 30 Ländern des Europäischen Hochschulraums (www.eurostudent.eu).

High(er) Level Efforts – Studying for professional reorientation

Abstract

The Austrian higher education sector has unquestionably opened up to “non-traditional students” over the past two decades. But has it actually opened up or has it partitioned itself instead and thus continued the “channelling” of educational opportunities in the tertiary sector based on socioeconomic class? What is the reality of studying like and what are the actual circumstances for those who want to leave the beaten path and reorient themselves professionally via higher education? Do the high costs and multiple burdens have an impact on the choice of a study programme, its length and its success? Based on data including the Student Social Survey 2015 (Studierenden-Sozialerhebung 2015), this article shows that the students investigated do not appear to have equal access to all areas of the tertiary sector. For example, there are substantial differences between women and men, and a greater than average number of students reorienting themselves professionally can be found at universities of teacher education or at universities of applied sciences. The authors conclude that people reorienting themselves professionally are a highly vulnerable group not the least because of multiple (material) burdens. Universities could show that they take tertiary adult education seriously by focusing more strongly on this group and creating part-time programmes. (Ed.)

Höherqualifizierung und intergenerationale Fremdheitsrelationen

Widerstand gegen bildungshemmende und konfliktäre Verhältnisse

Peter Schlögl

Schlögl, Peter (2018): Höherqualifizierung und intergenerationale Fremdheitsrelationen. Widerstand gegen bildungshemmende und konfliktäre Verhältnisse.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.
Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Berufsreifeprüfung, Höherqualifizierung, Aufstiegsprozesse, Bildungsabschlüsse, Laufbahnforschung, Lebenslaufforschung, AdressatInnenforschung, intergenerationale Perspektive, Bildungswiderstand

Kurzzusammenfassung

Menschen in höherqualifizierenden Bildungsprozessen sind immer auch Söhne und Töchter von Müttern und Vätern und deren tief verankerten Selbst- und Sinnkonzeptionen, die implizit oder explizit auch Erwartungen an das Bildungsverhalten des Kindes miteinschließen. Sich gegen das traditionelle, konservativ-bewahrende Bildungsklima im Elternhaushalt aufzulehnen, ist damit eine Form widerständigen Verhaltens, erzeugt „intergenerationale Fremdheitsrelationen“, die individuell bewältigt werden müssen. Der vorliegende Beitrag holt Daten aus der Schatzkiste der 1990er Jahre, die eine intergenerationelle Betrachtung von Höherqualifizierung erlauben. Beschrieben wird das Bildungsklima im Elternhaus der ersten Generation an TeilnehmerInnen der Berufsreifeprüfung und dessen Einflussnahme auf diese „Pionierkohorte“ an BildungsaufsteigerInnen. Grundlage hierfür sind Ausführungen zum Generationenbegriff (der weit mehr ist als die primäre Eltern-Kind-Beziehung) und zu intergenerationellen Beziehungen als gesellschaftliches Ordnungsprinzip und Konstruktionsprinzip gesellschaftlicher Mentalitäten. Abschluss des Beitrages bildet der Befund, dass die Erforschung dieses Phänomens der Entwurzelung von sozial, generational konstruierten Sinnkonzepten noch markante Lücken aufzeigt. (Red.)

Höherqualifizierung und inter-generationale Fremdheitsrelationen

Widerstand gegen bildungshemmende und konfliktäre Verhältnisse

Peter Schlögl

Aus den frühen Jahren der Erwachsenenbildungsprogrammatik stammt die im wahrsten Sinn des Wortes blumige Aussage: „Die Erwachsenenschule baut an den Friedhof der nicht gereiften Blüenträume. Sie will retten, was zu retten ist“ (Rosenstock-Huessy 1926, S. 215). Und in der Tat finden sich im schulähnlichen Format der Vorbereitungslehrgänge auf die Berufsreifeprüfung Gruppen von Personen, die aus nachholender (aus konfliktärem Bildungsklima heraus) oder aus widerständiger Sicht gegenüber den Herkunftsbedingungen (unter hemmenden Bedingungen) eine Korrektur oder Weiterentwicklung einleiten. Es wird besonders bei letzterer Gruppe zu einem späteren Zeitpunkt, unter stärker selbstbestimmten Bedingungen, eine Bemühung unternommen, zu „retten, was zu retten ist.“

Dass diese Erwartungshaltung in Bezug auf eine Fremdzuschreibung, die mit einem sozialen Statuswechsel einhergeht („Matura“ zu haben), ein zweischneidiges Schwert ist, mag da mitschwingen. Auf diesen Umstand wurde schon früh in der Laufbahnforschung hingewiesen (siehe Hoernig 1978), und zwar unter Bezugnahme auf Paul Nizans Roman „Das Leben des Antoine B.“. Darin verwundert sich der Sohn von Antoine Bloyé anlässlich der Grabrede für seinen Vater über die Beschreibung von dessen Leben, das „*als Maschinenschlosser bei der Compagnie d'Orléans [begann]; er erklimmte alle Stufen, wurde Leiter des Hauptdepots, Ingenieur [...]*“ (Nizan 1974, S. 25). Der beschriebenen Erfolgsgeschichte, der Würdigung einer objektiven Karriere standen die durch den Sohn miterlebten

Niederlagen, Entwurzelungen, auch erzwungenen Veränderungen des Vaters und dessen zunehmende Distanz zu seiner ursprünglichen Herkunft gegenüber. Das Leben des Vaters, das aus dem Miterleben des Sohnes keinen neuen, eigenen Platz fand, kam in der Grabesrede nicht vor. Dieser das Berufsleben umspannende Umstand wurde vielleicht für den Anlass einer Grabesrede als unpassend angesehen, unbewusst ausgeblendet, von außen her gar nicht erkannt oder als nicht relevant eingestuft.

Der gegenständliche Beitrag strengt eine intergenerationale Betrachtung von Höherqualifizierung der Söhne- und Töchtergeneration an. Ziel ist aufzuzeigen, dass diese eine spezifische Form widerständigen Verhaltens sein kann, insbesondere wenn

dies bedeutet, sich durch eine Höherqualifizierung gegen die traditionellen, konservativ-bewahrenden Tendenzen im Elternhaushalt aufzulehnen. Trotz eines bildungshemmenden Klimas im Elternhaushalt einen „Bildungsaufstieg“ – im vorliegenden Fall eine Berufsreifeprüfung (BRP) – individuell zu realisieren, erzeugt neben der lernbedingten Anstrengung „intergenerationale Fremdheitsrelationen“, die individuell bewältigt werden müssen.

Basis der Ausführungen sind einschlägige Teile einer TeilnehmerInnenbefragung in Vorbereitungslehrgängen zur Berufsreifeprüfung (BRP), die zwei Jahre nach gesetzlicher Implementierung der BRP durchgeführt (siehe Klimmer/Schlögl 1999), bisher aber nicht rezipiert wurde. Die TeilnehmerInnen, quasi eine „Pionierkohorte“ – die BRP ermöglichte den prestigereichen Hochschulzugang –, und deren erlebter „Bildungswiderstand“ entgegen den „(Bildungs-)Erwartungen“ ihres Elternhauses sollen prototypisch das Phänomen der selbstbestimmten Loslösung von sozial, generational konstituierten Sinnkonzepten beleuchten.

Laufbahnforschungen, Milieuansatz, AdressatInnenforschung

In der bildungswissenschaftlichen Erschließung von Höherqualifizierung und dem Nachholen von Bildungsabschlüssen zeigen sich aktuell wesentlich drei Stränge: Zum einen die Laufbahnforschungen, die anhand von Registerdaten, international harmonisierten Erhebungen und/oder Large-Scale-Assessments – verbunden mit Hintergrundbefragungen – oder mit breit angelegten Panels die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme als spezielle Form der sozialen Ungleichheit dokumentiert. Bildungswege, Weiterbildungsentscheidungen und Karriereverläufe werden dabei vor dem Hintergrund ökonomischer und politisch gestalteter Strukturen (vgl. Tippelt 2002, S. 10f.) thematisiert, dies insbesondere zwischen Eltern- und Kindergenerationen. In jüngster Zeit tauchen dafür schon verschüttet geglaubte Terminologien auf, wie in den Debatten um Klassismus (siehe Kemper 2016). Zum anderen liegen Forschungen vor, die – zumeist mit dem Attribut

„biografieorientiert“ versehen – neben anderen theoretischen Rahmungen wiederkehrend das Bourdieu'sche Habituskonzept als theoretische Rahmung aufgreifen oder in empirisch qualitativen Untersuchungen aus biografischer Perspektive Lebenswelten oder individuelle Sinnstrukturen und Selbstdeutungen erkunden.¹

Eine Fokussierung auf „*Lebensgeschichten sozialer Subjekte im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse*“ (Dausien 2018, S. 197) lässt diese Zugriffe zuweilen in die sozialisationstheoretischen Theoriekomplexe eingliedern. Herausfordernd dabei ist gemäß Bettina Dausien, den „*dialektischen Anspruch des Konzepts [nicht, P.S.] zu verfehlen*“ (ebd., S. 199), indem soziale Integration und Individuation oder auch einfach „Innen“ und „Außen“ eines Menschen als getrennte Sphären betrachtet werden.

Neben der zumeist sozialwissenschaftlich orientierten Perspektive dieser beiden Stränge zeigt sich in der deutschsprachigen Forschung im Rahmen der AdressatInnenforschung ein dritter Ansatz. Es ist das ein stärker erziehungswissenschaftlicher, erwachsenenpädagogischer Diskurs, der stark das von der pädagogischen Psychologie verfolgte Konzept „Interesse“ an organisierten Bildungsgängen, aber auch dessen inversen Begriff des „Widerstands“ aufgreift. Es ist das Verdienst von Anke Grotlüschen, die den Zugriffen oder vielmehr den Interpretationsansätzen eingeschriebenen schablonenhaften Modellierungen aufgezeigt zu haben, nämlich die weitgehende Externalisierung von Barrieren der Weiterbildungsteilnahme und das Internalisieren von Erfolgen, wie etwa der Zuschreibung von besonderer Einsatzbereitschaft oder Überwindungskraft seitens der Individuen (vgl. Grotlüschen 2010, S. 73ff.). Die Beiträge zum Widerstand gegenüber Weiterbildung stellen in diesem Zusammenhang eine besondere Spielvariante der Besonderung einzelner Individuen dar. Zugleich lassen sich Abweichungen von der erwünschten Norm auch als grundsätzliche Regelbestätigung erfahren oder sind sogar zur kontrastiven Inszenierung von gruppenhaften Phänomenen notwendig (siehe Schäßter 2000), die sich von geschlossenen sozialen Formierungen abheben.

¹ Eine aktuelle und vielperspektivische Verortung nimmt das „Handbuch Biographieforschung“, herausgegeben von Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuider vor (siehe Lutz/Schiebel/Tuider 2018).

Intergenerationelle Beziehungen als Konstruktionsprinzip

Seltener wird in der bildungswissenschaftlichen Reflexion eine intergenerationale Perspektive eingenommen. Waren es früher Forschungen zu Arbeiterkindern und deren sozialen Aufstieg, der zumeist in Form des Hochschulzugangs konkretisiert wurde, so hat in den letzten beiden Jahrzehnten in den Erziehungswissenschaften „*der Generationenbegriff eine ungeahnte Renaissance erfahren*“ (Bohnsack/Schäffer 2002, S. 249). Er löst damit zunehmend den Blick von zeitgeschichtlichen Reflexionen gesellschaftlichen Wandels. Im hier interessierenden Zusammenhang etwa von der Bildungsexpansion hin zum Generationenkonzept, das sich auf der Mikroebene als Generationenbeziehungen darstellt, aber aus makrosoziologischer Perspektive behandelt wird (vgl. ebd.). Auf diesem Wege gelangt „*eine weitere Komponente in die Erforschung der ‚sozialen Vererbung‘: die historische*“ (Tippelt 2002, S. 10). Nicht immer, wenn mit dem Generationenkonzept argumentiert wird, so setzt Rudolf Tippelt fort, wird das Potenzial intergenerationaler Beziehungen als „*Konstruktionsprinzip von Mentalitäten*“ (ebd.) genutzt. Oft wird nur eine Modellierung von Gemeinsamkeiten vorgenommen, die zwar statistisch vorhanden sind und durch Querschnittsbetrachtungen gestützt werden, der Kohortenbegriff, der den Gemeinsamkeiten zugrunde liegt, bleibt aber unbeachtet.

Generation als gesellschaftliches Ordnungsprinzip

Es lässt sich erahnen, dass der Generationenbegriff selbst ein komplexes Konstrukt darstellt, das in der Lebenslauf- und Biografieforschung entweder in unterschiedlicher Weise die Übergänge von der Mikro- auf die Makroperspektive zu fassen versucht oder diese integriert. Generation wird als „*Differenzgeflecht*“ (Wimmer 1998, S. 96) oder als „*konjunktiver Erfahrungsraum*“ (siehe Mannheim 1980 [1924]) konzeptualisiert. So liegen in einer Generationenperspektive Generationen hindurchgreifende kulturelle Muster (vgl. Matthes 1985, S. 368) vor. Zugleich ist unbestreitbar, dass sich „*aller Werte- und Kulturwandel durch das Nadelöhr des intergenerationalen Transfers hindurch vollzieht*“ (ebd. S. 364).

In der Betonung wissenssoziologischer Aspekte ist die „*Generation*“ ein kollektives Regelsystem der Gleichzeitigkeit (vgl. Mannheim 1964 [1921-22], S. 521) des Erlebens, der Welterfahrung – und das von unterschiedlichen Altersgruppen. In dieser Betrachtungsweise zeigt sich ein anderer Blick auf den „*Lebenslauf*“, der individuelle Lebenszeit jeweils kulturell geprägt strukturiert oder gar institutionalisiert (siehe Kohli 1978). Die gesellschaftliche Leistung besteht für Karl Mannheim darin, chronologisch gegeneinander versetzte Muster der Weltwahrnehmung wechselseitig identifizierbar zu machen (er spricht von polyphon organisiert, vgl. Mannheim 1964 [1921-22], S. 538) und zugleich das Machtverhältnis zwischen den Älteren und Jüngeren, das nicht in ausschließlicher Rekapitulation bestehen soll, beherrschbar zu machen, ohne ins kulturelle Chaos abzugleiten. Was im Übrigen in den Worten von Walter Benjamin, nämlich von der „*Beherrschung der Generationenverhältnisse und nicht der Kinder*“ (Benjamin 1984, S. 64), eine attraktive Fassung eines zeitgemäßen nicht autoritären Erziehungsbegriffs darstellt.

Verschränkt mit pädagogisch motivierten Fragen nach weiteren Sozialisationsinstanzen wird vereinfachend unterschieden zwischen „*[p]rimäre[n] oder ursprüngliche[n] Generationenverhältnisse[n] [...], die biologisch in Elternschaft und Kindschaft gründen und die Beziehungen zwischen den Generationen in ein System der Verwandtschaft einbetten*“ (Zinnecker 1997, S. 220) und einem abgeleiteten Typus, der „*als ein Stellvertreter- oder Delegationsverhältnis angesehen*“ (ebd., S. 221) werden und „*unter bestimmten Umständen in Konkurrenz und Gegensatz zum primären pädagogischen Generationsverhältnis treten kann*“ (ebd.).

Die Eltern-Kind-Beziehungen werden dabei zunächst als naturwüchsig beschrieben und kennzeichnen sich durch eine konstitutive Körperbasis, Vertrauen, Unkündbarkeit und Intimisierung (siehe Oevermann 2001). Sie heben sich damit von professionalisierter Pädagogik ab. Eckart Liebau grenzt aus anthropologischer Perspektive ein „*historisch-soziologisches*“ Konzept von Generationen (Dilthey und Mannheim folgend) von einem „*genealogisch-familiensoziologischen*“ und einem „*genuin pädagogischen*“ Generationenbegriff ab (vgl. Liebau 1997, S. 19f.). Da kulturelle Implikationen durch das innerfamiliäre und innergenerationelle Verhältnis hindurch greifen, sollten Betrachtungen nicht auf das innerfamiliäre Verhältnis von Eltern und Kindern beschränkt bleiben,

insbesondere wenn mit Blick auf eine lebenslange Sozialisation (vgl. Matthes 1985, S. 370) gedacht wird. Individuelle Prozesse zwischen Menschen unterschiedlicher Generationen finden vielmehr auch im Kontext sich kulturell wandelnder Erziehungsstile statt. So hat etwa Alma von der Hagen-Demszky dies (mittelschichtorientiert) anhand von „*markant unterschiedliche[n] Akzentuierungen von Bildungs- und Erziehungsvorstellungen*“ (Hagen-Demszky 2006, S. 49) beschrieben und Übergänge in den Nachkriegsjahren benannt, die sich für sie als Tendenzen vom „Befehlshaushalt“ zum „Verhandlungshaushalt“ sowie von der „Straßenkindheit“ zur „Terminkindheit“ darstellen lassen (ebd.). Dass jedoch nicht zwingend alle familialen Bedingungen im Sinne eines pädagogischen Sinnzusammenhangs als wechselseitige „Sorgeverhältnisse“ (siehe Liebau 1997) und fördernd gedacht werden können, liegt auf der Hand.

Höherqualifizierung und generationale Fürsorge

Besondere Bedeutung gewinnt dies, wenn in einer intragenerationellen Perspektive Höherqualifizierung nicht als ein exklusives, gruppenhaftes Phänomen (etwa von überdurchschnittlich Leistungsfähigen), sondern als ein konkretes, gesellschaftliche Zeitlichkeit regelndes, kulturelles Phänomen aufgefasst wird. Denn dann hat nicht nur die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung ein Element des Widerstands, sondern es kann auch die Teilnahme widerständig sein, sofern sie sich gegen das Erwartete, Erwartbare des unmittelbaren persönlichen, familialen Umfeldes realisiert.

Eltern tragen explizit oder implizit Erwartungen an das Bildungsverhalten von Kindern und Jugendlichen heran und stellen auch mehr oder weniger adäquate Ressourcen zur Auseinandersetzung mit entsprechenden Entwicklungsaufgaben zur Verfügung. Zugleich bieten die gegebenen Generationenverhältnisse die Möglichkeit für „*vergleichende Selbstdeutungen*“ (Jureit 2006, S. 66) und bringen für die jeweilige Lebenslage vielfach Typisches, zuweilen auch etwas Neues hervor. Auch ist zu bedenken, dass ein „*von Eliten geprägte[r] Bildungsbegriff*“ (Schlögl 2011, S. 14) auch nicht zwingend bei allen

Eltern auf unumschränkte Akzeptanz stößt und ein latentes Widerstandspotenzial der Elterngeneration gegenüber „*vornehmem Getue*“ und „*Angeberei*“ zutage bringt. Seinen Kindern will man klarerweise nichts in den Weg legen: „*Wenn sie lernen wollen, dann lernen sie, und wenn nicht, dann eben nicht. ‚Natürlich‘ will man in allen Familien das Beste für seine Kinder, aber dieses ‚Beste‘ sei nicht unbedingt ‚immer nur Bildung, Bildung, Bildung‘*“ (Gillian Evans zit.n. Wilkinson/Picket 2009, S. 138).

In allgemeinpädagogischer Perspektive der wechselseitigen Fürsorge kann es somit auch zu Konkurrenz, Gegensatz oder Konflikt zwischen primärer (familiärer) und sekundärer, abgeleiteter (professionell-pädagogischer) Generation kommen. Diesbezüglich wurde Pädagogik auch als „*kuratives gesellschaftliches Teilsystem*“ (siehe Lenzen 1997) beschrieben, das Bildungsteilnahme aus einem alleinigen Begründungszusammenhang von Verwandtschaft herauslöst. Dessen ungeachtet ist auch diese Form von Bildungswiderstand gegen Herkunftsbedingungen je individuell durchzusetzen.

Dieser Frage widmete sich ein Element der ersten Evaluierung der Berufsreifeprüfung (BRP), die zwei Jahre nach gesetzlicher Implementierung der BRP² durchgeführt wurde (siehe Klimmer/Schlögl 1999), nämlich als ein Teil der TeilnehmerInnenbefragung in Vorbereitungslehrgängen. Eine vertiefende Auswertung dazu erfolgte im Jahr darauf und wurde in der SWS-Rundschau publiziert (siehe Belschan/Schlögl 2000). Interessanterweise fiel der Publikationszeitpunkt mit der weiter oben identifizierten Renaissance des Generationskonzepts zusammen, wurde aber, vielleicht auch weil diese in Österreich wenig Resonanz hatte, bisher nicht rezipiert. Eine zugrunde liegende Annahme war, dass in den ersten Kohorten von TeilnehmerInnen und prospektiven AbsolventInnen sich das mögliche Potenzial von widerständiger, kompensativer Bildung darstellen lassen sollte.

Bildungsklima im Elternhaus von BRP-TeilnehmerInnen

Die Evaluierung insgesamt und die TeilnehmerInnenbefragung im Besonderen stellten auf vielerlei

2 Die BRP stellt als ein besonderer Abschluss keinen eindeutig nachholenden Abschluss dar (da es diesen im „Ersten Bildungsweg“ nicht gibt), aber kann doch im weiteren Sinn dem Angebotsspektrum des Zweiten Bildungswegs zugerechnet werden (siehe Brückner et al. 2017). Sie stellt eine typische Form der Höherqualifizierung dar, die zum prestigeträchtigen allgemeinen Hochschulzugang berechtigt, und war in dieser Form ein für Österreich damals neuartiger Abschluss.

Aspekte der konkreten Umsetzung der ersten Vorbereitungslehrgänge ab: auf Informationsquellen und Motive der Teilnahme, Bedingungen der Lehrpraxis sowie personenbezogene Merkmale der TeilnehmerInnen. Daneben wurden im Rahmen der Möglichkeiten Fragen zu Bildungsverläufen und den Bedingungen im Elternhaushalt während der Schul- und Ausbildungsphase der TeilnehmerInnen gestellt.

Mehr als die Hälfte der rund 1.700 Befragten gaben an, dass ihre Eltern groÙtenteils/letztendlich ihnen selbst die Entscheidung für die anstehende Bildungswegentscheidung im Anschluss an die Schulpflicht überlassen hätten. Etwas weniger als ein Drittel der RespondentInnen gaben an, dass die Eltern die Meinung vertraten, dass eine weiterführende schulische Ausbildung nicht wichtig wäre, sondern dass direkt nach der Schulpflicht sofort eine betriebliche Berufsausbildung erfolgen sollte. Weniger als ein Viertel hatte Eltern, die für ihre Kinder eine Reifeprüfung vorsahen, 7% der Befragten schließlich hatten Eltern, die eine akademische Ausbildung für sie planten (siehe Tab. 1).

Den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wurde wie folgt zugestimmt:

Tab. 1: „Wenn Sie an Ihre Kindheit zurückdenken: Welcher Meinung waren damals Ihre Eltern bezüglich Ihrer Ausbildung?“

Ich sollte selber über die Ausbildung entscheiden	57%
Ich sollte nach der Pflichtschule eine Berufsausbildung erhalten	30%
Ich sollte die Matura machen	23%
Ich sollte möglichst bald eigenes Geld verdienen	11%
Ich sollte studieren	7%
Ich sollte nach der Pflichtschule gleich im Familienbetrieb mitarbeiten	3%

n=1.714. Mehrfachnennungen möglich. Im Schnitt wurden 1,3 Antworten gegeben.

Quelle: Belschan/Schlögl 2000

Besonders folgende Gründe waren letztlich dafür ausschlaggebend, dass in der ersten, geschlossenen Bildungsphase keine Reifeprüfung angestrebt oder abgelegt wurde: Die Betroffenen waren desorientiert bzw. uninformatiert, weil sie nicht so genau wussten, was sie „wollten“, andererseits war der große Wunsch vorhanden, nicht mehr die „Schulbank zu

drücken“ – dies gaben immerhin mehr als die Hälfte der Befragten an – bzw. möglichst schnell eigenes Geld zu verdienen und somit ins Berufsleben einzusteigen. Dies ergibt das Bild von Personen, die, ob von Elternmeinungen beeinflusst oder nicht, zum damaligen Zeitpunkt möglichst schnell selbständig und unabhängig ihr Leben gestalten wollten.

Tab. 2: „Woran ist es schließlich gelegen, dass Sie die Matura nicht gemacht haben bzw. nicht länger zur Schule gegangen sind?“

Ich hatte damals einfach keine Lust mehr, noch länger „die Schulbank zu drücken“	53%
Ich wollte bald eigenes Geld verdienen	35%
Ich war zu dieser Zeit viel zu ratlos, unsicher, desorientiert und uninformatiert	27%
Es interessierte mich damals mehr, gleich ins Berufsleben einzusteigen	21%
Ich hatte keine besonders guten Noten	20%
Ich habe eine Ausbildung absolviert, die keine Matura vorsieht	14%
Meine Eltern hätten es sich nicht leisten können, mich noch länger zu erhalten	13%
Meine Eltern hielten eine höhere Ausbildung nicht für so wichtig	11%
Ich hatte allgemeine Probleme mit meinen Eltern	7%
Im Verwandten- und Bekanntenkreis war es nicht üblich, Matura zu machen	7%
Ich kam mit meinen Lehrern schlecht zurecht	7%
Es gab keine höheren Schulen in der Nähe bzw. schlechte Verkehrsverbindungen	4%
Mir wurde mangelnde Begabung nachgesagt	3%
Trennung der Eltern	2%
Ich bekam aus Platzmangel an der Schule keinen Ausbildungsplatz	1%
Aus gesundheitlichen Gründen konnte ich die Schule nicht abschließen	1%
Ich habe jung geheiratet	1%
Ich hatte eine Schwangerschaft / Partnerin hatte Schwangerschaft	1%

n=1.699, Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: Belschan/Schlögl 2000

Von Interesse war nun, ob Personengruppen identifiziert werden konnten, die bezüglich dieser Items weitgehend vergleichbare Strukturen aufwiesen, untereinander jedoch (nahezu) keine Ähnlichkeiten hatten. So wurde mittels einer Clusteranalyse versucht, charakteristische und zugleich trennscharfe Gruppen zu identifizieren, die sich hinsichtlich folgender beiden Fragen unterscheiden ließen:

„Wenn Sie an Ihre Kindheit zurückdenken: Welcher Meinung waren damals Ihre Eltern bezüglich Ihrer Ausbildung?“ und: „Woran ist es schließlich gelegen, dass Sie die Matura nicht gemacht haben bzw. nicht länger zur Schule gegangen sind?“ Mittels SPSS wurde in einem Annäherungsverfahren eine nicht-hierarchische Cluster-Analyse durchgeführt und wurden drei Gruppen mit ausreichender Distanz (auf Grundlage inhaltlicher Interpretation) isoliert:

1. Eine Gruppe, deren Bildungsweg fremdbestimmt (elternbestimmt) in einem eher konfliktären Bildungsklima erfolgte: **437** Personen (Ich sollte die Matura machen, Ich sollte studieren, Ich hatte keine besonders guten Noten, Ich hatte allgemeine Probleme mit meinen Eltern, Trennung der Eltern, Ich kam mit meinen Lehrern schlecht zurecht)
2. Eine Gruppe, die ihren Bildungsweg weitgehend selbst bestimmen konnte (bzw. diesen Eindruck hatte) und deren „Strategie“ vorwiegend erwerbsorientiert ausgerichtet war: **831** Personen (Ich sollte selber über die Ausbildung entscheiden, Ich hatte damals einfach keine Lust mehr, noch länger „die Schulbank zu drücken“, Ich wollte bald eigenes Geld verdienen, Es interessierte mich damals mehr, gleich ins Berufsleben einzu-steigen, Ich habe eine Ausbildung absolviert, die keine Matura vorsieht (Krankenpflegeschule))
3. Eine Gruppe, deren Bildungsweg fremdbestimmt war und in einem eher bildungshemmenden Klima erfolgte: **475** Personen (Ich sollte nach der Pflichtschule eine Berufsausbildung erhalten, Ich sollte möglichst bald eigenes Geld verdienen, Meine Eltern hätten es sich nicht leisten können, mich noch länger zu erhalten, Meine Eltern hielten eine höhere Ausbildung nicht für so wichtig, Im Verwandten- und Bekanntenkreis war es nicht üblich, Matura zu machen)

Ein fremdbestimmtes, bildungshemmendes Klima fanden vor allem vergleichsweise ältere KursteilnehmerInnen vor, die insgesamt zwischen 16 Jahre und 69 Jahre, im Durchschnitt 25 Jahre alt waren (vgl. Klimmer/Schlögl 1999, S. 86). In der selbstbestimmten, erwerbsorientierten Gruppe befanden sich anteilmäßig nahezu gleich viele Männer wie Frauen; in der Gruppe der Fremdbestimmten mit konfliktärem Klima (mit dem Elternwunsch nach Matura und/oder Studium für die Betroffenen) überwogen die

Tab. 3: „Wie wichtig war jeder einzelne der folgenden Gründe für Ihre Entscheidung für die Berufsreifeprüfung?“ (sehr wichtig/wichtig)

	Gruppe konfliktär	Gruppe erwerbsorientiert	Gruppe bildungshemmend
Ich wollte etwas Neues dazu lernen	88%	70%	97%
Ich will studieren oder eine entsprechende Ausbildung machen	73%	71%	72%
Ich wollte neben der Alltagsarbeit noch etwas anderes machen	54%	57%	52%
Ich brauche die BRP, um mich beruflich höher zu qualifizieren	61%	64%	67%
Ich erhoffe mir ein höheres Einkommen	61%	54%	54%
Ich möchte von meiner unbefriedigenden Berufstätigkeit wegkommen	52%	45%	54%
Ist für meine angestrebte berufliche Tätigkeit notwendig	68%	60%	64%
So sichere ich meine berufliche Existenz ab	64%	61%	62%
Die BRP wird mir zu höherem Ansehen verhelfen	33%	28%	31%
Damit verhindere ich, dass ich beruflich ins Abseits gerate	58%	54%	59%
Ich will meinen Eltern beweisen, was in mir steckt	28%	13%	19%
Ich will mehr erreichen als meine Eltern	12%	10%	14%
Ich will mehr erreichen als meine Freunde	14%	9%	10%
Eine Höherqualifizierung wurde mir von meinem Betrieb nahe gelegt	10%	6%	25%
Ich will auf die Übernahme des elterlichen Betriebes gut vorbereitet zu sein	5%	3%	25%
Mein/e Partner/in hat mich dazu motiviert	23%	21%	19%
Ich will nachholen, was ich versäumt habe	83%	76%	83%

Mehrfachnennungen.

Quelle: Belschan/Schlögl 2000

Männer (53%); in der Gruppe der Fremdbestimmten mit dezidiert bildungshemmendem Klima überwogen die Frauen (57%). Es waren also v.a. die Frauen und die vergleichsweise Älteren, die bildungshemmende Einflüsse vorgefunden hatten bzw. diesen ausgesetzt waren und nun tatsächlich – ohne oder mit geringem Eigenverschulden – Bildung nachholen mussten.

Wenig überraschend ergaben sich deutliche Unterschiede bezüglich Ausbildungsabbrüchen. In der Gruppe „konfliktär“ wiesen 57% mindestens einen Schulabbruch auf, in der Gruppe „erwerbsorientiert“ waren dies immer noch 34%, während in der Gruppe „bildungshemmend“ 21% der TeilnehmerInnen Abbruchserfahrungen hatten.

Interessante Tendenzen, wenngleich nur zum Teil statistisch signifikant, ergaben sich bei den Gründen, die letztlich zur Teilnahme an Vorbereitungslehrgängen auf die Berufsreifeprüfung führten.

Die typischen Gründe der „bildungsfreundlichen, erwerbsorientierten“ Gruppe waren: höheres Einkommen, die Notwendigkeit, für die angestrebte berufliche Tätigkeit einen Abschluss zu erzielen, mehr erreichen zu wollen als die Freunde und den Eltern beweisen zu wollen, was in ihnen steckt. Die „erwerbsorientierte“ Gruppe wies durchgehend mittlere Zustimmungsraten auf – die Struktur der Entscheidungsgründe erscheint etwas diffus. Die Gruppe mit fremdbestimmtem, bildungshemmenden Klima hingegen fiel auf, weil sie stark „etwas Neues dazu lernen“ wollte und eine höhere berufliche Qualifikation anstrebte. Weiters gab auch ein Viertel dieser Gruppe – und somit weitaus mehr als in den anderen beiden Gruppen – an, dass ihnen die Höherqualifizierung von einer im Erwachsenenalter neu hinzutretenden Sozialisationsinstanz, dem Betrieb, nahegelegt wurde.

Vom „Retten, was zu retten ist“ zum „Rette sich, wer kann“?

Sicherlich sind weitergehende Analysen erforderlich, die auch aktuellere Daten erzeugen oder nutzen. So wäre bei den hier verwendeten 20 Jahre alten Daten zu prüfen, ob die dargestellten Verhältnisse aktuell noch vorliegen oder ob etwa hier Phänomene einer „Pionierkohorte“ zu beobachten sind. Auch weitergehende Differenzierungen in Erhebung und/oder Auswertung scheinen nötig. Denn es sind ja wohl nicht „Eltern“, sondern Mütter und Väter, die erziehen, und es sind, das zeigen bereits die hier referierten Daten, nicht „Kinder“, sondern Töchter und Söhne, die gefördert werden oder eben nicht. In Kontrast mit aktuelleren Daten zur Vorbereitung auf Teilprüfungen der BRP, die in einem bundesweiten Fördermodell des Bildungsministeriums

unter der Bezeichnung „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“ bereits parallel zur Lehrausbildung ermöglicht werden, wird etwa in Differenz zu den 1999er Daten angezeigt, dass die Motivlagen hier anders gewichtet sind. Besonders wichtig für die Lehrlinge ist nämlich die Aussicht auf eine bessere Positionierung am Arbeitsmarkt (siehe Schlögl/Mayerl/Lachmayr 2012). Jedoch befinden sich diese Lernenden auch in einer anderen Situation, nämlich in Ausbildung, und sind nicht berufserfahrene FacharbeiterInnen. Die Lehrlinge erwarten sich durch die „Berufsmatura“ vor allem bessere berufliche Karriereaussichten wie Aufstiegsmöglichkeiten oder zusätzliche berufliche Optionen, die durch einen Abschluss befördert werden. Diese Perspektive lässt sich dahingehend wohl eher als „rette sich, wer kann!“ in einem zunehmend kompetitiv eingeschätzten Arbeitsmarkt beschreiben, der anhaltend verbesserte Positionierungen verlangt. Der Wunsch zu studieren, stellt eher kein treibendes Motiv zur Aufnahme einer Lehre mit Berufsmatura dar wie auch nicht das Motiv „höheres gesellschaftliches Ansehen“.

Hinsichtlich des Phänomens der Entwurzelung von sozial, generational konstruierten Sinnkonzepten zeigt die Forschung noch markante Lücken. Etwa wie ein grundsätzlich vorwärts gerichteter Lebensentwurf oder -verlauf durch eine in der Vergangenheit, möglicherweise in der Elterngeneration verankerte Selbstkonzeption mitbestimmt wird. Als ein möglicher Ansatzpunkt dafür lässt sich vielleicht an die frühe Interessenkonzeption bei John Dewey anknüpfen: *„Interest is obtained not by thinking about it and consciously aiming at it, but by considering and aiming at the conditions that lie back of it, and compel it.“* (Dewey 1913, S. 95). Deweys wegweisende Verschränkung von Zielen und Zwecken für gelingende Lernprozesse könnte einen individualhistorisch reflektierten Begründungszusammenhang beisteuern, wie Lernen, das der je individuellen Persönlichkeit gerecht wird, zugleich Handeln begründet. Lernen folgt damit nicht je gegebenen Interessen und Motiven, sondern bearbeitet diese aktiv. Ein solches Lernen, Dewey spricht von Wachstum (growth), lässt Entwicklung nicht allein zu. Nein, vielmehr zielt Lernen, wie er es versteht, darauf ab, es anhaltend zu befördern und zu legitimieren. Lernen, das zum Stillstand führt, ist möglich, aber nicht erwünscht.

Literatur

- Belschan, Alex/Schlögl, Peter (2000):** Bildungsklima im Elternhaus und zweiter Bildungsweg: Am Beispiel der TeilnehmerInnen von Vorbereitungslehrgängen auf die Berufsreifeprüfung. In: SWS-Rundschau, Jg. 40 (Heft 3), S. 326-335.
- Benjamin, Walter (1984):** Allegorien kultureller Erfahrung. Ausgewählte Schriften 1920-1940. Leipzig: Reclam.
- Bohnsack, Ralf/Schäffer, Burkhard (2002):** Generation als konjunktiver Erfahrungsraum. In: Burkart, Guntar/Wolf, Jürgen (Hrsg.): Lebenszeiten: Erkundungen zur Soziologie der Generationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249-273.
- Brückner, Wolfgang/Evers, John/Nowak, Christian/Schlögl, Peter/Veichtlbauer, Judith (2017):** Zweiter Bildungsweg in Diskussion. Dossier erwachsenenbildung.at. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/images/themen/dossier/ebooks/dossier-zweiter-bildungsweg.pdf> [Stand: 2018-06-07].
- Dausien, Bettina (2018):** Biographie und Sozialisation. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer SV, S. 197-208.
- Dewey, John (1913):** Interest and Effort in Education. Riverside Educational Monographs. Boston/New York/Chicago: Houghton Mifflin.
- Grotlüschen, Anke (2010):** Erneuerung der Interessetheorie: Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: Springer SV.
- Hagen-Demsky, Alma von der (2006):** Familiäre Bildungswelten: Theoretische Perspektiven und empirische Explorationen. München. Online im Internet: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/359_7486_Hagen_Demsky_Familiare_Bildungswelten.pdf [Stand: 2018-06-07].
- Hoernig, Erika M. (1978):** „Zweiter Bildungsweg“ – eine Statuspassage? In: Kohli, Martin: Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand, S. 251-266.
- Jureit, Ulrike (2006):** Generationenforschung. Göttingen: UTB.
- Kemper, Andreas (2016):** Klassismus. Eine Bestandsaufnahme. Hrsg. v. Friedrich-Ebert-Stiftung Landesbüro Thüringen. Erfurt. Online im Internet: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/erfurt/12716.pdf> [Stand: 2018-06-07].
- Klimmer, Susanne/Schlögl, Peter (1999):** Die Berufsreifeprüfung – Eine erste Evaluierung. Wien: IBW.
- Kohli, Martin (1978):** Soziologie des Lebenslaufs. Soziologische Texte (= Neue Folge. Bd. 109). Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- Lenzen, Dieter (1997):** Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 228-247.
- Liebau, Eckart (Hrsg.) (1997):** Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim/München: Juventa.
- Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2018):** Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer SV.
- Mannheim, Karl (1964 [1921-22]):** Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied: Luchterhand, S. 91-154.
- Mannheim, Karl (1980 [1924]):** Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken). In: Kettler, David/Meja, Volker/Stehr, Nico (Hrsg.): Karl Mannheim. Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 155-322.
- Matthes, Joachim (1985):** Karl Mannheims „Das Problem der Generationen“, neu gelesen: Generationen-„Gruppen“ oder „gesellschaftliche Regelung von Zeitlichkeit“? In: Zeitschrift für Soziologie 14(5), S. 363-372.
- Nizan, Paul (1974):** Das Leben des Antoine B. (orig. Antoine Bloyé Grasset, 1933). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich (2001):** Die Soziologie der Generationsbeziehungen und der Generation aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schule. In: Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Busse, Susann (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Opladen: Leske + Budrich, S. 78-126.
- Rosenstock-Huussy, Eugen (1926):** Die Elemente der Erwachsenenbildung 1912-1926. In: Picht, Werner/Rosenstock-Huussy, Eugen (Hrsg.): Im Kampf um die Erwachsenenbildung. Leipzig: Quelle und Meyer, S. 150-234.

Schäffter, Ortfried (2000): Perspektiven selbstbestimmter Produktivität im nachberuflichen Leben: Wider dem Trend zu einem kurativen Bildungsverständnis. In: Zeman, Peter et al. (Hrsg.): Selbsthilfe und Engagement im nachberuflichen Leben: Weichenstellungen, Strukturen, Bildungskonzepte. Regensburg: Transfer-Verlag, S. 217-249.

Schlögl, Peter/Mayerl, Martin/Lachmayr, Norbert (2012): Zwischenevaluierung des bundesweiten Förderprogramms „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“. Wien: ÖIBF.

Schlögl, Peter (2011): Kalypso und der Schlosser: Ein anthropologischer Aufriss emanzipatorischer Bildung. In: Schlögl, Peter/Wieser, Regine/Dér, Krisztina (Hrsg.): Kalypso und der Schlosser. Basisbildung als Abenteuer im Land des Wissens und Könnens. Berlin/Wien: LIT, S. 5-16.

Tippelt, Rudolf (2002): Einleitung des Herausgebers. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 9-18.

Wilkinson, Richard/Pickett, Kate (2009): Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind. Berlin: Tolkmitt.

Wimmer, Michael (1998): Fremdheit zwischen den Generationen. Generative Differenz, Generationsdifferenz, Kulturdifferenz. In: Ecarius, J.: Was will die jüngere Generation mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen in den Erziehungswissenschaften. Opladen: Leske + Budrich, S. 81-113.

Zinnecker, Jürgen (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 199-227



Foto: photo riccio

Dr. Peter Schlögl

peter.schloegl@aau.at
<https://www.aau.at>, <http://www.oelibf.at>,
<https://www.researchgate.net>
+43 (0)463 2700-1242

Peter Schlögl studierte Biologie und Philosophie, ist Professor für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und geschäftsführender Institutsleiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf) in Wien. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungsentscheidungen, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen und Lebenslanges Lernen.

Higher Qualifications and Intergenerational Relations of Otherness

Resistance to adversarial relationships that hinder education

Abstract

People involved in educational processes to receive higher qualifications are always sons and daughters of mothers and fathers and their parents' deeply rooted ideas about the self and meaning, which implicitly or explicitly include expectations about the educational behaviour of their child. To rebel against the traditional, conservative educational atmosphere in their parents' household is thus a form of resistance behaviour that produces "intergenerational relations of otherness" that must be overcome individually. This article takes data from the treasure trove of the 1990s that permits higher qualifications to be considered from an intergenerational standpoint.

A description is provided of the educational climate in the parents' home of the first generation to pass the vocational school-leaving exam (Berufsreifeprüfung) and its influence on this "pioneer cohort" of those who have experienced educational upward mobility. It includes explanations of the concept of generations (which is much more than the primary parent-child relationship) and of intergenerational relationships as the principle of social order and the principle of the construction of social mentalities. The article concludes with the discovery that the investigation of this phenomenon of uprooting still reveals significant gaps in socially, generationally constructed concepts of meaning. (Ed.)

Lehre mit Matura für mehr soziale Durchlässigkeit und positive Bildungsmobilität

Am Beispiel der Berufsmatura Wien

Wolfgang Fronek

Fronek, Wolfgang (2018): Lehre mit Matura für mehr soziale Durchlässigkeit und positive Bildungsmobilität. Am Beispiel der Berufsmatura Wien.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.
Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Bildungsmobilität, Bildungsvererbung, Durchlässigkeit, Bildungssystem, Bildungszugang, Berufsreifeprüfung, Berufsmatura, Lehrausbildung

Kurzzusammenfassung

Das 2008 ins Leben gerufene Projekt „Lehre mit Reifeprüfung“ ermöglicht Lehrlingen in ganz Österreich, bereits während ihrer Lehrzeit eine kostenfreie Berufsreifeprüfung zu absolvieren. Für viele Jugendliche, die zum größten Teil aus Familien mit Lehrabschluss als höchstem Bildungsabschluss der Eltern kommen, ist dies eine wertvolle Möglichkeit für einen Bildungsaufstieg. Für AbbrecherInnen höherer Schulen, die in einer Lehrausbildung stehen, kann das Programm eine Art „Reparaturweg“ bedeuten und eine „Abwärtsmobilität“ verhindern. Der vorliegende Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer 2016 durchgeführten Evaluierungsstudie zur Berufsmatura Wien und lässt TeilnehmerInnen von ihren subjektiven Erfahrungen und Einschätzungen berichten. Im Fokus stehen der Bildungshintergrund der Teilnehmenden und die weiteren Bildungs- und Karriereverläufe der AbsolventInnen. Wie der Autor abschließend betont, sind hohe Qualitätsstandards in den Kursen und ein dichtes Betreuungs- und Unterstützungsangebot sehr wichtig, um die Teilnehmenden zu einem erfolgreichen Abschluss ihrer Reifeprüfung zu führen. (Red.)

Lehre mit Matura für mehr soziale Durchlässigkeit und positive Bildungsmobilität

Am Beispiel der Berufsmatura Wien

Wolfgang Fronek

Mit der Option, kostenfrei die „Berufsreifeprüfung“ (BRP) zu machen, ergibt sich für jene, die sich dieser Ausbildung erfolgreich unterziehen, die Möglichkeit, nach Matura- und Lehrabschluss Wege im Hochschulbereich einzuschlagen. Knapp die Hälfte der AbsolventInnen in Wien (etwa 100 Personen pro Jahr) entscheidet sich zeitnah für ein Studium. Davon bleiben 41 Prozent in einem Bereich, der ihrer Lehrausbildung entspricht, um sich dort weiter zu spezialisieren. Die andere Hälfte orientiert sich um und schlägt eine andere Richtung ein.

Lehrausbildung ist keine Sackgasse mehr – im Gegenteil¹

Lange Zeit wurde die Lehrausbildung hinsichtlich der Zugangsmöglichkeiten zu höherer Bildung als eine Art Sackgasse angesehen. Mit dem 2008 vom damaligen Bundesministerium für Bildung (heute BMBWF) ins Leben gerufenen Programm „Lehre mit Matura“ (LmM) wurde für Lehrlinge die Möglichkeit geschaffen, bereits während ihrer Lehre mit finanziell voll geförderten Vorbereitungskursen zu beginnen und kostenfrei die Berufsreifeprüfung zu absolvieren. Voraussetzung für eine Lehre mit Matura sind eine berufsbildende Ausbildung und das Bestehen einer Eingangsphase.

Die „Berufsreifeprüfung“ selbst war schon in der Nachkriegszeit eingeführt und 1997 stark novelliert worden. Jedoch war diese Art der Reifeprüfung im

Zuge der Erwachsenenbildung für die einzelnen Lehrlinge mit oft zu hohen Kosten verbunden, zudem konnte der größte Teil der Prüfungen erst nach Abschluss der Lehre abgelegt werden. Lehre mit Matura dagegen ist nicht zuletzt dank der Kostenfreiheit ein Erfolgsprogramm für Chancengleichheit und Bildungsaufstieg und konnte sich mittlerweile als wichtigster nicht-traditioneller Zugang zum tertiären Bildungsbereich in Österreich etablieren (vgl. dazu Klimmer/Schlögl/Neubauer 2006, S. 8; Lachmayr 2013, S. 123; Fronek 2017a, S. 36; Brückner et al. 2017, S. 11f.).

Wer macht Lehre mit Matura?

Nach wie vor absolviert ein großer Teil der 15- bis 18-Jährigen in Österreich eine Lehre

¹ Der vorliegende Beitrag fußt auf der 2017 vom Autor verfassten Dissertationsschrift „Mit der Lehre auf der Überholspur. Wie Lehrlinge Matura machen und was sie dazu brauchen“ und einem darauf basierenden Blog-Beitrag.

(vgl. Schneeberger 2003, S. 15 in Oehme/Beran/Krisch 2007, S. 59) und auch für AbbrecherInnen höherer Schulen dient eine Lehre teilweise als Auffangnetz. Die Möglichkeit, Matura zu machen, ist vor allem für jene Lehrlinge spannend, die aufgrund der Bildungsvererbung oder aus ökonomischen Gründen den Weg der Lehre eingeschlagen haben, zugleich aber genug Potential mitgebracht hätten, um zu maturieren.

Die Entscheidung, eine Lehre zu machen, wurde von meinem Elternhaus begrüßt. Mehr als Akzeptanz war für die Matura aber auch nicht da, den Weg musste ich alleine gehen. Ich bin die Erste in meiner Familie, die studiert.

Maggy, Verwaltungsassistentin,
Absolventin und Mentorin, 2017 ²

Für die zweite Gruppe stellt das Programm einen attraktiven „Reparaturweg“ des eigentlich angestrebten Bildungsziels dar. Rund 45 Prozent der Teilnehmenden in Wien haben vor Beginn der Lehre mindestens die 10. Schulstufe an einer höheren Schule besucht (vgl. dazu näher Fronek 2017a, S. 176f.).

Ich ging in ein Gymnasium, bis ich mit 16 die Schule abgebrochen habe. Nach einer sehr „schwierigen Phase“ (Schulverweis, AMS-Kurs, mehrere abgebrochene Lehren) habe ich mehr oder weniger aus der Not eine Lehre in der Gastronomie begonnen.

Felix, Restaurantfachmann,
Absolvent und Mentor, 2017

Hervorzuheben ist, dass es sich bei der Lehrausbildung, unabhängig von der Möglichkeit, auch die Matura zu machen, um eine wichtige und sinnvolle Ausbildungsschiene handelt, besonders in Österreich, wo immer wieder von FacharbeiterInnenmangel gesprochen wird. Allerdings eröffnen sich durch die Möglichkeit der kostenlosen Matura neue Wege. Viele Jugendliche entscheiden sich nach der Pflichtschule für „irgendeine“ Lehre, um erstmal eine Ausbildung zu haben bzw. Geld zu verdienen.

Auch das Angebot an Lehrstellen am Arbeitsmarkt geht nicht immer mit den Wünschen der Lehrstellensuchenden einher (siehe Lachmayr/Mayerl 2017).

Ja, ich will wirklich die Matura machen, ich will nicht mein ganzes Leben lang Installateur sein. Ich würde gerne Psychologie studieren. Das ist mein Traum!

TeilnehmerIn (zit.n. Fronek 2017a, S. 49)

Mit der Option, kostenfrei die Berufsreifeprüfung zu machen, ergibt sich für jene, die sich dieser Ausbildung erfolgreich unterziehen, die Möglichkeit, nach Matura- und Lehrabschluss Wege im Hochschulbereich einzuschlagen. Knapp die Hälfte der AbsolventInnen in Wien (etwa 100 Personen pro Jahr) entscheidet sich zeitnah für ein Studium (vgl. Fronek 2017a, S. 194 u. S. 215). Davon bleiben 41 Prozent in einem Bereich, der ihrer Lehrausbildung entspricht, um sich dort weiter zu spezialisieren. Die andere Hälfte orientiert sich um und schlägt eine andere Richtung ein (vgl. ebd., S. 196).

Die „Berufsmatura“ in Wien

Das Programm „Lehre mit Matura“ wird in Wien vom KUS-Netzwerk als Trägerorganisation in einer Arbeitsgemeinschaft mit Erwachsenenbildungseinrichtungen (VHS, Bfi und WIFI) sowie diversen Partnerschulen, die als Prüfungskommissionen fungieren, umgesetzt. Die Kosten für Kurse, Prüfungen und Unterlagen werden vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung getragen. Pro Jahr beginnen rund 400 neue TeilnehmerInnen nach bestandener Eingangsphase mit dem Programm und nehmen an Vorbereitungslehrgängen teil. Das entspricht etwa 8 Prozent der Lehrlinge in Wien. Geht man davon aus, dass die aktuellen Abschlusszahlen konstant bleiben, werden etwa 200 Teilnehmende pro Jahr in Wien die Berufsreifeprüfung im Zuge des Programms absolvieren, was etwa vier Prozent der Lehrlinge in Wien entspricht. Durch die AbsolventInnen der Berufsmatura erhöht sich folglich die MaturantInnenquote in Wien absehbar jedes

² Wenn nicht anders kenntlich gemacht, stammen die wörtlichen Zitate aus Interviews mit AbsolventInnen der Berufsmatura Wien im Zuge des Mentoring-Programms 2017. Diese wurden vom Verfasser gesammelt und aufgezeichnet.

Jahr um insgesamt zwei Prozentpunkte (vgl. dazu näher Fronek 2017a, S. 214f.)

Allerdings handelt es sich bei diesem Programm um eine Maßnahme, die zu einem späten Zeitpunkt im Bildungsverlauf einsetzt. Die Teilnehmenden haben bei Programmeinstieg häufig bereits negative Erfahrungen und Assoziationen mit der Schule gemacht. Durch die Lehre und die damit aufgezeigten Möglichkeiten eröffnen sich ihnen oft neue Perspektiven. Die Dreifachbelastung Arbeit/Berufsschule/Berufsmaturakurse verlangt ausgeprägtes Durchhaltevermögen, gutes Zeitmanagement und ein hohes Maß an Selbstorganisation. Allesamt Fähigkeiten, die den Teilnehmenden später im Studium oder im Beruf wieder zugutekommen.

Erfolgreiche Abschlüsse dank zielgerichteter Unterstützung

Um dieser Belastung Rechnung zu tragen, arbeitet man in Wien mit hohen Qualitätsstandards in den Kursen und einem sehr dichten Betreuungssystem. Zusätzlich zu fachlichen Hilfsangeboten in Form von Übungskursen (Tutorien) gibt es seit Beginn des Programms das System der Pädagogischen Betreuung, bei dem Unterrichtende an den Berufsschulen den Teilnehmenden zur Seite gestellt werden. Ziel ist, eine zeitnahe „Hilfe zur Selbsthilfe“ bei Problemen und rasche Unterstützung bei Schwierigkeiten, die den Programmserfolg gefährden könnten. Das Angebot wird von den TeilnehmerInnen insgesamt positiv wahrgenommen, wie die Erfahrungsberichte und Forschungsergebnisse zeigen (siehe dazu näher Fronek 2017a, S. 201ff. u. 2017b.)

Ich finde es super, dass es in Wien so eine Pädagogische Betreuung gibt, im vorherigen Bundesland hatten wir das nicht. Es ist ein besseres Gefühl jemanden zur Seite zu haben, dem auch was daran liegt, dass alles gut läuft, und unterstützt, wenn Unterstützung gefragt ist.

AbsolventIn (zit.n. Fronek 2017a, S. 202)

Ergänzend wurde 2015 das Mentoring-Programm ins Leben gerufen. AbsolventInnen der Berufsmatura

Wien geben ihr erworbenes Wissen und ihre Erfahrungen an neue TeilnehmerInnen weiter. Zu diesem Zweck erhalten interessierte AbsolventInnen eine Ausbildung, in der ihnen zahlreiche Schlüsselqualifikationen (Grundlagen der Kommunikation, Motivationstechniken etc.) und notwendige Rahmenbedingungen des Mentoring-Programms vermittelt werden. In einer zweiten Phase betreuen die AbsolventInnen bereits ein bis drei Teilnehmende und werden durch Supervisionen begleitet. Nach Abschluss der Theorie- und Praxisphase betreuen sie dann selbständig TeilnehmerInnen (vgl. dazu näher Fronek 2017a, S. 111ff.). Derzeit (April 2018) stehen in Wien 40 freiwillige MentorInnen den aktiven TeilnehmerInnen mit Rat und Tat zur Seite. Im Herbst 2017 startete bereits der dritte Jahrgang und die neuen MentorInnen betreuen derzeit in der Praxisphase mit großem Engagement ihre ersten Mentees.

Das Mentoring bedeutet für die MentorInnen eine Erhöhung ihrer Social Skills, die auch im Berufsleben wichtig sind, sowie die Erweiterung ihres Netzwerks – für die Teilnehmenden eine Unterstützung auf Augenhöhe mit enormer Vorbildwirkung. Zudem ermöglicht das Mentoring-Programm dem KUS-Netzwerk, mit den AbsolventInnen in Verbindung zu bleiben und deren weiteren Bildungs- und Karriereweg zu verfolgen.

Letztlich zeigt sich in der Praxis aber sehr deutlich, dass trotz aller Betreuungsangebote die Unterstützung des Lehrbetriebs für einen erfolgreichen Abschluss der Berufsmatura wesentlich ist. Vor allem in Berufen, in denen sich Arbeitszeiten und Kurszeiten überschneiden (bspw. Einzelhandel, Gastgewerbe etc.) ist die Rücksichtnahme des Lehrbetriebs auf das Vorhaben der Lehrlinge, die Matura zu machen, unabdingbar (vgl. dazu auch Fronek 2017a, S. 197f.).

Positive Bildungs- und Karriereverläufe

Die Auswertung der 2016 durchgeführten Onlinebefragung³ der aktiven ProgrammteilnehmerInnen und AbsolventInnen der Berufsmatura Wien bestätigt, dass das Programm deutlich zu einer Erhöhung der

³ Mehr zur Methode der Onlinebefragung und den Ergebnissen in Fronek 2017a, S. 124ff.

sozialen Durchlässigkeit und zur positiven Bildungsmobilität beiträgt: Bei mehr als der Hälfte der Befragten kann man von Bildungsaufstieg im Vergleich zu den eigenen Eltern sprechen, bei einem weiteren Teil trägt das Programm zumindest zur Vermeidung von Abwärtsmobilität bei (vgl. Fronek ebd., S. 187f.). Die Lehrlinge, die zum größten Teil aus Familien mit Lehrabschluss als höchstem Bildungsabschluss kommen, haben durch die Möglichkeit einer kostenlosen Reifeprüfung zusätzlich zu ihrer Berufsausbildung erhöhte Chancen am Arbeitsmarkt. 45 Prozent der befragten AbsolventInnen gaben an, dass sich durch die Absolvierung der Berufsmatura berufliche Vorteile ergeben haben (vgl. ebd., S. 216). Das bestätigten Aussagen ehemaliger AbsolventInnen ein Jahr später:

Die Berufsmatura hat dazu beigetragen, dass ich heute viel flexibler in der Arbeit agieren kann, um meine Ziele und Ideen umzusetzen. Ich habe gelernt, dass man Spaß dafür entwickeln kann sich fortzubilden.

Markus, Elektrotechniker,
Absolvent und Mentor, 2017

Die Matura bietet Lehrlingen die Möglichkeit, nach der Ausbildung Korrekturen an falschen Bildungswegentscheidungen vorzunehmen oder sich in ihrem erlernten Beruf im tertiären Bildungsbereich zu spezialisieren.

Die kostenlose Berufsmatura ist ein sehr gutes und wichtiges Angebot. Sie hat mir ermöglicht, meinen Fehler (die Schule abzubrechen) wieder gutzumachen. Die Betreuung während des Programms war sehr gut, die Koordinationsstelle konnte schnell und unkompliziert bei allen Problemen helfen, es gab nie irgendwelche organisatorischen Probleme, weder bei den Kursen noch bei den Prüfungsantritten. Des Weiteren konnte ich dank der Berufsmatura studieren und mich beruflich verändern. Jetzt bin ich bereits im 5. Semester und habe vor einigen Monaten einen tollen neuen Job bekommen. Ohne das Angebot der kostenlosen Berufsmatura wäre das wahrscheinlich nicht möglich gewesen. Vielen Dank dafür!

AbsolventIn (zit. n. Fronek 2017a, S. 216)

Gut 45 Prozent der AbsolventInnen haben studiert oder studierten zum Befragungszeitpunkt gerade, weitere 30 Prozent gaben an, noch nicht zu studieren, dies aber noch vorzuhaben. Der Bildungshintergrund der Eltern der AbsolventInnen hat dabei keinen Einfluss darauf, ob ein Studium begonnen wird. Der Anteil der AbsolventInnen aus bildungsfernen Familien und derer aus bildungsnahen Familien ist in Relation ausgeglichen. Von jenen AbsolventInnen, die zum Befragungszeitpunkt studierten, gaben 41 Prozent an, dass das Studium mit ihrem ursprünglichen Lehrberuf zu tun hat. Weitere 38 Prozent gaben an, sich außerhalb der Universität in ihrem Beruf weiterzubilden (vgl. Fronek 2017a, S. 193ff.). Man sieht anhand der Rückmeldungen der AbsolventInnen, dass „die Lust auf Bildung“ nach der Berufsmatura durchaus bestehen bleibt, was ein weiterer bedeutender Effekt des Programms ist. Es zeigt sich auch, dass im Studium BerufsmaturantInnen subjektiv keine Benachteiligung wahrnehmen (vgl. dazu auch Lachmay/Neubauer 2010, S. 39).

Anfangs dachte ich, dass es eine spürbare Diskrepanz zwischen Schülern geben müsste, die eine reguläre Schule abgeschlossen haben, und Berufsmaturanten. Erstaunlicherweise war dem nicht so. Ich habe jede Sekunde meines Studiums genossen und werde ewig dafür dankbar sein, diese Möglichkeit gehabt zu haben.

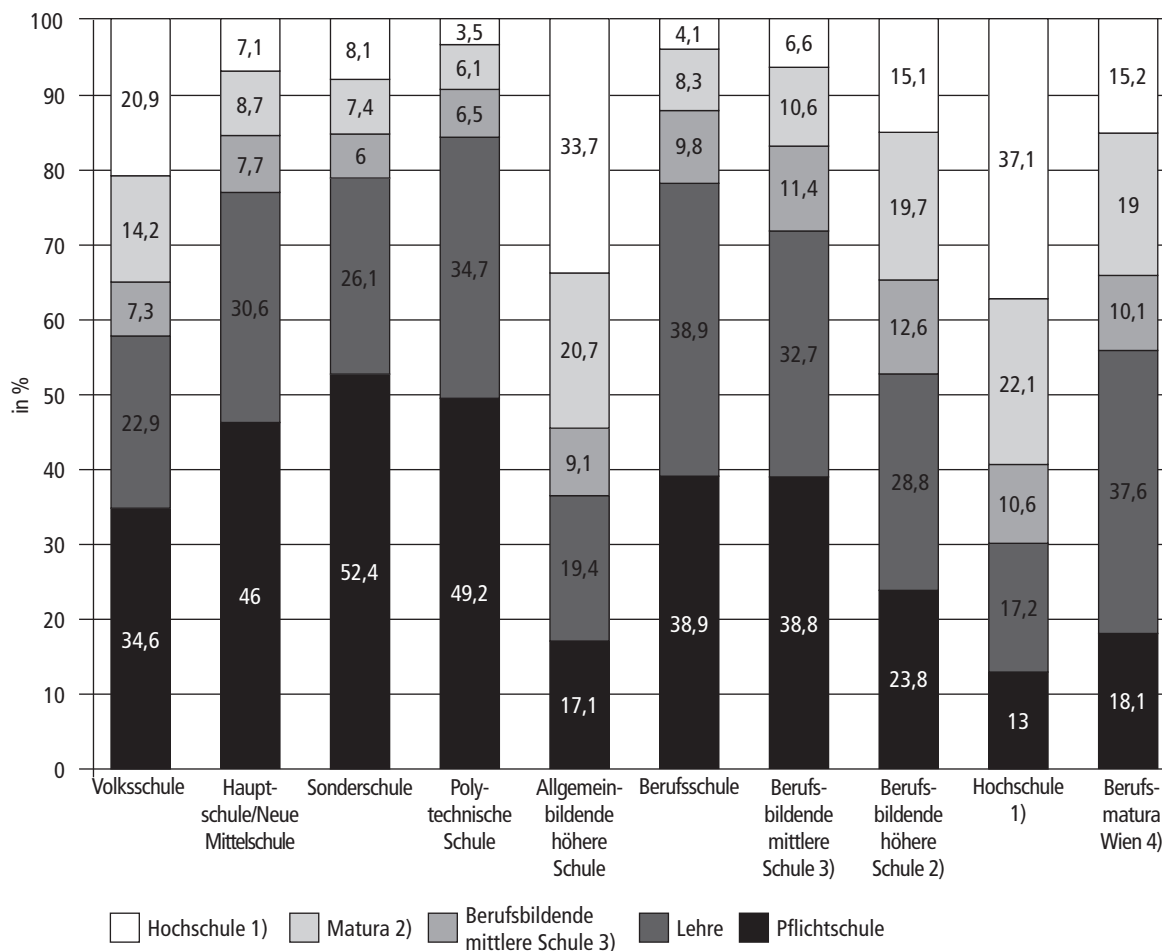
Cristina, Friseurin,
Absolventin und Mentorin, 2017

Einige der studierenden AbsolventInnen sind im Studium nicht nur gleichauf mit Studierenden, die auf traditionellem Wege die Matura gemacht haben, sondern betreiben, teilweise aufgrund ihrer im Zuge der Berufsmatura angeeigneten Fähigkeiten, ihr Studium sehr zielstrebig und mit ausgezeichneten Leistungen.

Die Berufsmatura für mehr Chancenfairness?

Für weit mehr als die Hälfte der Teilnehmenden stellt die Berufsmatura die Möglichkeit eines Bildungsaufstiegs dar. Abbildung 1 verdeutlicht, dass es Unterschiede zwischen der Grundgesamtheit der Lehrlinge (BerufsschülerInnen) und den

Abb. 1: Schulbesuch der Kinder nach höchster abgeschlossener Ausbildung des Vaters bzw. der alleinerziehenden Mutter mit Wohnsitz Wien, 2014



1) Inkl. Gesundheitsschule. 2) Inkl. Kolleg. 3) Inkl. Akademie. 4) eigene Berechnungen (n=910, höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters)

Quelle: Fronck 2017a, S. 192; eigene Berechnungen basierend auf Daten von Statistik Austria, Abgestimmte Erwerbsstatistik (2014)

TeilnehmerInnen der Berufsmatura gibt. Hier sind bei den BerufsmaturantInnen weniger TeilnehmerInnen mit Eltern, die maximal Pflichtschulabschluss haben, vertreten. Kinder von Eltern mit Lehrausbildung und berufsbildender mittlerer Schule als höchstem Bildungsabschluss sind im Programm annähernd gleich vertreten wie in der Grundgesamtheit der Lehrlinge. BerufsschülerInnen mit Eltern, deren höchster Bildungsabschluss Matura oder ein Hochschulabschluss ist, sind in Wien im Vergleich zur Grundgesamtheit der Lehrlinge stärker vertreten. Am ehesten entspricht die Verteilung der ProgrammteilnehmerInnen jener der berufsbildenden höheren Schulen, wobei es bei der Berufsmatura Wien etwas weniger Teilnehmende mit Eltern mit Pflichtschulabschluss gibt, dafür aber mehr Teilnehmende mit

Eltern mit Lehrabschluss, was sich wiederum auf die Bildungsvererbung zurückführen lässt.

Frauenförderung

Der Anteil an weiblichen und männlichen Teilnehmenden im Programm Berufsmatura ist ausgeglichen (etwa 50/50). In der Grundgesamtheit der Lehrlinge sind nur etwa 1/3 weiblich. Somit nehmen in Relation mehr weibliche Lehrlinge am Programm Berufsmatura teil. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass gerade weibliche Teilnehmende zu einem größeren Teil aus bildungsferneren Familien kommen. Mit Stand November 2017 gibt es auch knapp mehr weibliche AbsolventInnen.

Schlussbemerkung: Lehre mit Matura für mehr soziale Durchlässigkeit und Bildungsaufstieg

Zusammenfassend wird deutlich, dass es sich beim Programm „Lehre mit Matura“ um ein gelungenes Beispiel für Bildungsprogrammentwicklung handelt, das aufzeigt, wie neue Wege im Bildungsbereich entstehen und im Spannungsfeld zwischen bestehenden Strukturen und der Forderung nach neuen Bildungsstandards etabliert werden können. Die Ergebnisse der Evaluierung aus dem Jahr 2016 lassen erkennen, dass das Programm neben der Erhöhung sozialer Durchlässigkeit und positiver Bildungsmobilität auch einen wertvollen Beitrag zur Förderung von weiblichen Lehrlingen leistet. Die oben erwähnten Betreuungsstrukturen tragen wesentlich zum Gelingen bei. Entscheidend für den Erfolg des Programms ist nicht zuletzt der kostenfreie Zugang. So hätte, wie die Ergebnisse der Onlinebefragung zeigten, immerhin die Hälfte aller TeilnehmerInnen (50 Prozent) das Programm Berufsmatura nicht

besucht, wenn sie die Kosten selber hätten tragen müssen, nur gut ein Fünftel hätte es definitiv selbst finanziert (vgl. Fronek 2017a, S. 184f.)

Wenn wir in Österreich die soziale Ungleichheit verringern und die Chancengleichheit erhöhen wollen, wird es letztlich eine Reihe sinnvoller Maßnahmen brauchen, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Bildungssystems. Wie am Beispiel der Berufsmatura sehr gut verdeutlicht wird, können staatliche Bildungsmaßnahmen die soziale Durchlässigkeit, die Jobaussichten und somit auch die Einkommensmöglichkeiten sichtbar erhöhen und damit die Lebenschancen vieler Menschen positiv verändern. Das Schlusswort soll einem Teilnehmer überlassen werden: *„Alles in allem kann ich ehrlich sagen, dass ich ohne die Berufsmatura niemals dort wäre, wo ich jetzt bin. Ich war ziemlich planlos und hab's dann einfach mal probiert, weil es mir angeboten wurde. Durch die Chance, die Matura nachzuholen, hat sich dann aber Schritt für Schritt mein ganzes Leben zum Guten gewendet.“* (Felix, Restaurantfachmann, Absolvent und Mentor, 2017).

Literatur

Brückner, Wolfgang/Evers, John/Nowak, Christian/Schlögl, Peter/Veichtlbauer, Judith (2017): Dossier erwachsenenbildung.at. Der Zweite Bildungsweg in Diskussion. Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/images/themen/dossier/ebooks/dossier-zweiter-bildungsweg.pdf> [Stand: 2018-05-06].

Fronek, Wolfgang (2017a): Mit der Lehre auf der Überholspur. Wie Lehrlinge Matura machen und was sie dazu brauchen (= Dissertationsschrift, Institut für Soziologie, Universität Wien). Online im Internet: file:///U:/OneDrive/Downloads/DISS_Mit%20der%20Lehre%20auf%20der%20C3%9Cberholspur_Fronek_Wolfgang_2017.pdf [Stand: 2018-05-06].

Fronek, Wolfgang (2017b): Blog Arbeit und Wirtschaft: Mit der Lehre auf der Überholspur, vom 18.7.2017. Online im Internet: <http://blog.arbeit-wirtschaft.at/mit-der-lehre-auf-der-ueberholspur/> [Stand: 2018-05-06].

Klimmer, Susanne/Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara (2006): Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Ausstieg oder für den Umstieg? Eine Status-quo-Erhebung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien. Online im Internet: <https://ibw.at/bibliothek/id/424/> [Stand: 2018-05-06].

Lachmayr, Norbert (2013): Fünf Jahre „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“ – Eine empirische Bestandsaufnahme. In: Stock, Michaela/Dietzen, Agnes/Lassnigg, Lorenz/Markowitsch, Jörg/Moser, Daniela (Hrsg.): Neue Lernwelten als Chance für alle. Beiträge zur Berufsausbildungsforschung. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag.

Lachmayr, Norbert/Mayerl, Martin (2017): 2. Österreichischer Lehrlingsmonitor. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrlingen im letzten Lehrjahr. Projektabschlussbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf. Online im Internet: <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=15416> [Stand: 2018-05-05].

Lachmayr, Norbert/Neubauer, Barbara (2010): Studierende mit Berufsreifeprüfung an Universitäten und fachhochschulischen Einrichtungen mit Erhebungsschwerpunkt Wien. ÖIBF: Wien. Online im Internet: <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14653> [Stand: 2018-05-06].

Oehme, Andreas/Beran, Christina M./Krisch, Richard (2007): Neue Wege in der Bildungs- und Beschäftigungsförderung für Jugendliche. Untersuchungen von Potenzialen der Jugendarbeit zur Gestaltung von sozialräumlichen Beschäftigungsprojekten. Wissenschaftliche Reihe des Vereins Wiener Jugendzentren. Band 4, Wien. Online im Internet: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/equal_Beschaeftigungsfoerderung_jugendliche_wien.pdf [Stand: 2018-0506].



Foto: K. K.

Dr. Wolfgang Fronek

wolfgang.fronек@kusionline.at
www.berufsmatura-wien.at
+43 (0)1 890 02 54 618

Wolfgang Fronек studierte Soziologie an der Universität Wien und dissertierte im Bereich Bildungssoziologie („Mit der Lehre auf der Überholspur, 2017). Von 1999 bis 2008 arbeitete er in der Wirtschaftskammer Österreich (ab 2001 in der Personal- und Organisationsentwicklung), danach war er ein Jahr auf Bildungsreise. Seit 2009 ist er beim KUS-Netzwerk für Bildung, Soziales, Sport und Kultur als Leiter der Koordinationsstelle der Berufsmatura Wien beschäftigt. Laufend ist er nebenberuflich als Trainer und Vortragender sowie im Bereich Projektabwicklung und Evaluation tätig.

Lehre mit Matura (Apprenticeship with a School-leaving Certificate) for Greater Social Permeability and Positive Educational Mobility

The example of the *Berufsmatura* (vocational school-leaving certificate) in Vienna

Abstract

Initiated in 2008, the project “Lehre mit Reifeprüfung” (also called “Berufsmatura” or “Lehre mit Matura”; Apprenticeship with a School-leaving Certificate) permits apprentices throughout Austria to obtain a vocational school-leaving certificate for free during their apprenticeship. For many young people, most of whom come from families in which the highest level of education is a completed apprenticeship, this is a valuable opportunity for educational advancement. For those who have dropped out of higher education and are being educated as apprentices, the programme may amount to a “plan B” and prevent “backward mobility”. This article presents the findings of an evaluation conducted in 2016 on the vocational school-leaving exam in Vienna and lets participants speak about their subjective experiences and assessments. The focus is on the educational background of participants and the subsequent educational and career paths of the certificate holders. As the author shows, high quality standards in the courses and closely coordinated advising and support are very important in order for the participants to pass the exam. Another important factor for the success of the participants is support from the company where they complete their apprenticeship. It appears that the programme “Lehre mit Matura” not only increases social permeability and positive educational mobility but also makes a valuable contribution to promoting female apprentices. (Ed.)

Educational Upward Mobility. Practices of Social Changes

Antonia Kupfer

Eva Eichinger

Eichinger, Eva [Rez.] (2018): Kupfer, Antonia (2015): Educational Upward Mobility. Practices of Social Changes. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan. Gekürzte Wiederveröffentlichung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erstveröffentlichung am 16.11. 2015 auf socialnet. Das Netz für Sozialwirtschaft unter: <https://www.socialnet.de/rezensionen/19620.php>.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

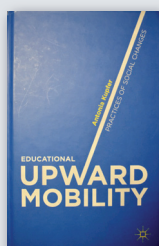
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Bildungsaufstieg, Hochschulzugang, Biografieforschung, Bildungsbiografie, Berufslaufbahn, Habituskonzept, Sozialisationskontext, Habitus

Kurzzusammenfassung

„Das Buch gibt anhand von Interviews und theoriegeleiteter Analyse einen guten Einblick, welche Faktoren Bildungsaufstiege von Menschen begünstigen, die aus Arbeiterfamilien und Schichten mit niedrigem sozialökonomischen Background kommen. Zwischen Österreich und England zeigen sich überraschend wenige Unterschiede, abgesehen von institutionellen Verschiedenheiten. Dies erklärt die Autorin einerseits mit gesellschaftlichen Veränderungen, die die gesamte westliche Welt, d.h. England und Österreich, gleichermaßen betrafen, wie z.B. die massiven Veränderungen der kulturellen und sozialen Lebensbedingungen von Frauen als Konsequenz eines umfassenden Modernisierungsprozesses. Auch eine bildungsaffirmative Sozialisation und die Suche nach Wahrheit erweisen sich als länderübergreifende universale Einflussgrößen für Bildungsaufstiege von Menschen mit schwachem sozialökonomischen Background. Die Studie spricht für die Veränderbarkeit der Welt: durch Menschen, die Strukturen verändern und veränderte Strukturen handelnd nutzen. [...] Das Buch ist in englischer Sprache verfasst, jedoch gut lesbar.“ (Eva Eichinger 2015)



Antonia Kupfer
Educational Upward Mobility. Practices of Social Changes
Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan 2015
184 Seiten

15
Rezension

Educational Upward Mobility. Practices of Social Changes

Antonia Kupfer

Eva Eichinger¹

Höhere Bildung ist nicht neutral und für alle gleichermaßen zugänglich, es ist vorwiegend eine Mittelschicht-Veranstaltung: von und für die Mittelschicht. Für Menschen aus Arbeiterfamilien und Schichten mit niedrigem sozialökonomischen Background ist der Zugang nicht selbstverständlich, sondern immer noch die Ausnahme. Wo dieser Zugang zu höherer, d.h. universitärer Bildung gelingt, spielt nicht allein der IQ oder individuelle Leistung eine Rolle, sondern die sozialen Kontexte und Strukturen.

Die Autorin [**Antonia Kupfer**; Anm.d.Red.] fokussiert im vorliegenden Buch auf diese Kontexte, vor allem die sozialen und strukturellen Kontexte, unter denen Bildungsaufstiege gelingen. Sie schaut auf jene, denen es gelingt, und hinterfragt, was es ihnen ermöglicht. [...]

Das empirische Datenmaterial stammt aus 18 biographischen Interviews, die sie in Österreich (12) und in England (6) führte (im Zeitraum von 2009 – 2012). Altersmäßig erfasste sie nahezu ein ganzes Jahrhundert, denn die Geburtstage der Interviewten liegen zwischen 1928 bis 1978. Diese Auswahl der InterviewpartnerInnen gewährt Einblick in soziale, politische, ökonomische und kulturelle Kontexte unterschiedlicher Länder und Zeiten, sowohl in den Unterschieden wie den Parallelen. Zielgruppe für ihre Interviewauswahl waren Menschen, die einen Universitätsabschluss haben und deren Eltern

It. ESeC (European Socio-economic Classification) sozialökonomisch zwischen 7 – 10 liegen (umfassen Gruppe niederrangiger Angestellter, angelesene und ungelernete ArbeiterInnen, Langzeitarbeitslose) und die ausbildungsmäßig It. ISCED (International Standard Classification of Education) bei Level 3 enden, was sich in England und Österreich aufgrund des Ausbildungssystems unterscheidet, aber jedenfalls den Hochschulzugang ausschließt und maximal eine Berufsfachausbildung einschließt.

Die Interviewgestaltung und -auswertung orientierte die Autorin nach Gabriele Rosenthals Grundsätzen der Biografieforschung. Dies beinhaltete einen möglichst offenen Interviewzugang zur lebensgeschichtlichen Rekonstruktionsarbeit und einen ganzheitlichen Zugang in der Auswertung, in der Verschränkung mit den theoretischen Perspektiven.

¹ Vorliegend handelt es sich um eine gekürzte Fassung der von Eva Eichinger verfassten Rezension, die am 16.11. 2015 auf „socialnet“, einer deutschsprachigen Plattform für die Sozialwirtschaft, unter <https://www.socialnet.de/rezensionen/19620.php> online ging. Wir danken Herrn Christian Koch, Geschäftsführer der socialnet GmbH, für die freundliche Genehmigung, diese gekürzte Fassung abdrucken zu dürfen.

Zu Kapitel 4 – Ergebnisse: Soziale Kontexte, die Bildungsaufstiege ermöglichen

Im Hauptkapitel präsentiert **Kupfer** die Auswertung ihrer Interviews. Sie differenziert ihre Forschungsergebnisse nach acht Bereichen, vier übernimmt sie von Bourdieu (Veränderung in den objektiven Strukturen, keine Möglichkeit einen Habitus zu leben, pädagogische Bemühungen, Bewusstsein), vier ergänzt sie (Sozialisation, Unterstützung von Bildungsinstitutionen für Inklusion, Gender, Wahrheitssuche). **Kupfer** erklärt und vertieft diese acht sozialen Bereiche, in denen sie wesentliche Promotoren für Bildungsaufstiege aus den Lebensgeschichten herausliest. Es sind soziale Kontexte, die sich nicht ausschließen und wohl eher in der Regel zusammenspielen, d.h. dass für den Bildungsaufstieg z.B. nicht allein Gründe, die in der Sozialisation oder in veränderten objektiven Strukturen liegen, ausschlaggebend sind, sondern beides zusammen und noch andere dazu. In den je erzählten Lebensgeschichten werden diese sozialen Kontexte jedoch unterschiedlich erfahren und interpretativ gewichtet und von der Autorin exemplarisch einem bedeutenden Einflussfaktor zugeordnet.

Die Strukturierung der Ergebnisse erfolgt nicht plakativ, aber doch sehr klar und nachvollziehbar. Präsent ist immer, wer spricht: die Befragten mit ihren Sozialstrukturprofilen, mit ihren Lebensgeschichten, die Autorin mit ihrer Bezugnahme auf die Befragten, auf die sozialen Kontexte, auf die Bourdieu'sche Theorie, in der Abstraktion der erkannten Strukturierung. Der Erkenntnisprozess ist sehr transparent gestaltet und lädt ein zum Miterfassen und Mitdenken. Die Lebens- und Bildungsbiografien kommen einem als Lesende sehr lebendig nahe und verknüpfen sich mit der Analyse der Autorin zu einer sehr interessanten Reflexion darüber, was den Zugang zu höherer Bildung leichter oder möglich macht, wenn der sozialökonomische Background schwach ist.

Sozialisationskontexte, die Bildungsaufstiege unterstützen

Die Autorin zeigt für den sozialen Kontext „Familiensozialisation“, was wesentlich für Bildungskarrieren ist. Aus den Interviews gewinnt sie die Erkenntnis,

dass der Familienbackground vielschichtig ist. Unterstützend ist er dort, wo in der Herkunftsfamilie punktuell eine gewisse Mittelstandorientierung vertreten wird oder es konkrete anregende Bildungs- bzw. Berufsausnahmemodelle gibt. Möglichst sichere materielle Lebensbedingungen, die längere Bildungsperspektiven erlauben, spielen ebenfalls eine wesentliche Rolle. Nicht zuletzt bietet ein liebevolles offenes Familienklima einen Unterstützungsspielraum, neue Bildungswege zu gehen.

Veränderungen in objektiven Strukturen evozieren sozialen Wandel

Die Autorin expliziert, dass es sowohl reale strukturelle Möglichkeiten braucht wie fördernde Ermüchtigungen und Anstrengungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten. Unter der Bourdieu'schen Kategorie „Veränderungen in den objektiven Strukturen“ zeigt die Autorin anhand von drei Lebensgeschichten aus Österreich, dass ganz konkrete wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Konstellationen bildungs- und mobilitätsbefördernd wirksam wurden, wenn auch zu unterschiedlichen Zeiten und unter gänzlich anderen politischen Vorzeichen: der Nationalsozialismus mit seinen Aufstiegschancen unter rassistischen Prioritäten, Modernisierungsbewegungen in kirchlichen Kreisen, der Strukturwandel in der Landwirtschaft oder eine arbeiterfreundliche Bildungspolitik in der sozialdemokratischen Kreisky-Ära der 1970er Jahre.

Unterstützung durch Bildungsinstitutionen

Kupfer hebt zusätzlich zum Kontext der veränderten objektiven Strukturen im makro-gesellschaftlichen Bereich jene im Meso-Bereich der Bildungsinstitutionen hervor. Sie gewinnt aus der Auswertung der Bildungsbiografien die Erkenntnis, dass bestimmte institutionelle Bildungsangebote einen Zugang zur universitären Bildung stark unterstützten oder ermöglichten. Für Österreich waren [das] – und manche sind das nach wie vor – die institutionellen Angebote der sogenannten B-Matura, der Arbeitermittelschule als Abendschule, der berufsbildenden höheren Schulen, der Studienberechtigungsprüfung und der Berufsreifeprüfung. Als sogenannter zweiter Bildungsweg erlauben sie Überstiege von facharbeitsorientierten Berufskarrieren zu akademischen Studien, indem sie eine umfassende oder

beschränkte Studienberechtigung als Schlüssel dazu anbieten. Wesentlich für die Akzeptanz dieser Modelle sind die Anerkennung und Ausrichtung auf Berufs- und Arbeitsorientierung neben der Allgemeinbildung. Das ist auch ein gutes Beispiel für die Relevanz des Habituskonzeptes, des Habitus als Handlungsmodus, als inkorporierte Struktur und Grenze, aber auch mit Variationsspielraum für die Handelnden. Veränderungen sind dort leichter möglich, wo die Handelnden sich nicht total fremd und abgespalten von vertrauten äußeren und inneren Strukturen fühlen, wo die Veränderung als Spielraumerweiterung ohne die hohen Kosten der Verleugnung möglich ist. In diesem Sinne ist die anhand einer Biografie dargestellte Open University Englands umstrittener, ob sie tatsächlich ein wirkungsvoller Beitrag ist, working-class inclusion zu bewirken oder ob damit nur eine weitere Institution für die Mittelklasse geschaffen wurde.

Überholter Habitus als Katalysator für Bildungsaufstiege

Anhand einer Frauenbiografie veranschaulicht **Kupfer** auch die von Bourdieu benannte Einflussgröße eines nicht mehr aktualisierbaren Habitus oder wie sich ein Bruch in einer individuellen Habitusgeschichte als Katalysator für einen Bildungsaufstieg umgestalten lässt. Die Scheidung stellt in dem Beispiel einen totalen Bruch mit der sozialen Positionierung, die über die Ehe vermittelt war, dar; der Verlust wird zu einem existenziellen Impuls für Neues. Soziale Mobilität ist notwendig, der Aus-Weg über den Zugang zu höherer Bildung wird ergriffen, soweit sich reale Möglichkeiten dazu anbieten.

Pädagogische Bemühungen unterstützen Bildungsaufstiege

Pädagogische Unterstützung von einzelnen LehrerInnen in Bildungsinstitutionen können beim Verfolgen von akademischen Bildungswegen hilfreich sein. Das postulierte Bourdieu und die Autorin findet dies in ihren biografischen Studien bestätigt, wobei sie es an Hand einer englischen und einer österreichischen Bildungsbiografie analysiert. Die Unterstützung besteht in den dargestellten Biografien vor allem darin, die Betroffenen aufzurufen und zu ermutigen, den Weg der schulischen Bildung weiter zu gehen und dran zu bleiben, und diese Fürsprache auch bei den Eltern

zu betreiben. Verortet waren diese Ermutigungen im Kontext bildungspolitischer Veränderungen in den 1960er und -70er Jahren. Das nährte eine Aufbruchsstimmung, die über die LehrerInnen auch die SchülerInnen erreichte.

Bewusstseinsbildung als Motor von Bildungsaufstiegen

Und wer etwas verändern will, muss sich dessen bewusst werden. Ein Bewusstsein darüber, was ist und was anders werden soll, ist auch für soziale Mobilität im Bildungsbereich eine Einflussgröße. Der Faktor Bewusstheit ist eine soziologische Größe, weil es den Prozess der Aufklärung und Selbstaufklärung beschreibt, der die Dinge und Verhältnisse ihrer Selbstverständlichkeit enthebt und in weitere Zusammenhänge stellt. **Kupfer** übernimmt den Faktor Bewusstheit als Motor für Bildungsaufstieg von Bourdieu und findet ihn in vielen Biografien bestätigt. Es ist ein Bewusstwerden von sozialen Strukturen im Sinne von Erkennen von gesellschaftlichen Hierarchien, von unterschiedlichen Chancen und begrenzten Möglichkeiten. Konkret heißt es für die Menschen, alle Erfahrungen und Erkenntnisse für die eigenen Bildungsentscheidungen zu bilanzieren. Das spielt sich immer in sozialen Kontexten ab, die für dieses Bewusstwerden eine Rolle spielen: die sozialökonomische Lage, die arbeits-, sozial- und bildungspolitische Situation und die Diskurse darum herum, die Frustrationen und Ermutigungen im sozialen Umfeld und in den Bildungsinstitutionen. Bewusstwerden ist eine ambivalente Auseinandersetzung, die im gesellschaftlichen Koordinatensystem von hierarchischen Bewertungen und eigener Identitätssuche stattfindet.

Gender – ein Mann zu sein, hilft beim Bildungsaufstieg

Die Autorin thematisiert auch den Einflussfaktor „Geschlecht“ hinsichtlich der sozialen Mobilität im Bildungsverlauf. Ein Mann zu sein, erweist sich für einige Befragte – je älter die Generation, desto mehr – als Vorteil. Der Zugang zu höherer Bildung von Frauen stieß auf kulturelle Hindernisse und damit zusammenhängend auf bildungsinstitutionelle Vorgaben. So war etwa die Arbeitermittelschule in der Tat für berufstätige Arbeiter konzipiert und schloss in gleichem Maße, wie sie Arbeiter förderte, Frauen

aus. Männer wurden mehr ermutigt und gefördert als Frauen. Dieser Schluss ergibt sich zumindest aus der exemplarischen Analyse der Biografien von drei Männern und einer Frau, die im Zeitraum von 1928 bis 1964 geboren wurden. Bei den jüngeren Befragten wird diese geschlechterdifferente Förderung für Männer bzw. einhergehende Benachteiligung von Frauen zumindest kritisch reflektiert. Als neues Chancengleichheitsbewusstsein, vermittelt über die neue Frauenbewegung, wird es ab den 1960er und 70er Jahren als Bildungsmotor zunehmend für Frauen wirksam.

Wahrheitssuche in höherer Bildung als Prozess des Bildungsaufstiegs

Bildungsaufstiege sind Veränderungen und damit immer ambivalent. Nicht selten sind sie prekär. Oft aus ökonomischen Gründen, aber sie können es auch zusätzlich aus emotionalen und sozialen Gründen sein. Wie eben nach existenziellen Brüchen wie bei einer Scheidung, aber auch nach traumatischen Kindheitserlebnissen. Das soziale Umfeld kann eine Affinität zu höherer Bildung positiv bestärken. Es kann aber auch so belastend und chaotisch sein, dass unter bestimmten sozialen Kontexten Bildung und Bildungsaufstiege als Prozesse der Wahrheitsfindung als hilfreich erlebt werden, diese Traumata hinter sich zu lassen und zu bewältigen.

Kupfer widmet diesem Punkt viel Aufmerksamkeit, indem sie drei entsprechende Biografien zeigt und interpretiert. Einerseits werden wir Zeugen dramatischer und schwieriger Lebensumstände und andererseits auch der beeindruckenden Liebe zu Theorien, zu Büchern, Studien, zur Wissenschaft, zur Wahrheitsfindung, zur Reflexion, zur Bewältigung des Schwierigen durch Selbstaufklärung. Hier erfahren wir über die Aussagen der Befragten wie über die Interpretationen und Exkurse der Autorin, welche wertvolle Ressource höhere Bildung sein kann – und das in vielerlei Dimensionen: als Orte des Nachlesens und Nachdenkens, als geordnete und freundliche Freiräume, Wahrheitssuche als unendlicher Prozess der Vertiefung und Differenzierung, als Methode des Bewusstmachens.

Das kann Sicherheit geben. Bildung schafft Zugang zum Wissen vieler, damit Verbundenheit und

Verständnis und Einsichten. Das kann tröstlich sein. In dieser positiven Weise kann Bildung eine Ressource sein, wenn sie sich möglichst offen und wenig distinktiert darstellt: in den Räumen, in der Lehre, in den Hierarchien. **Kupfer** plädiert für dieses Bildungsverständnis, in dem es um Inhalte geht. Sie verweist auf die Habermas'sche Bildungsidee, in der Wissen und menschliche Interessen zusammenfallen, insbesondere in der Selbstaufklärung sind sie eins. Bildungssysteme sollten sie allen ermöglichen.

Diskussion

Bourdieu's Habituskonzept zur Erklärung von sozialer Mobilität, von Bildungsaufstiegen heranzuziehen, fand ich sehr überzeugend und spannend, sowohl in der theoretischen Begründung wie in der empirischen Anwendung in der Analyse der Bildungsbiografien. Gerade diese dialektische Struktur des Habitus wurde in den Interviews und in den Analysen gut veranschaulicht. Wenn z.B. eine akademische Bildung angestrebt wird, aber die Instituts- und Fächerwahl und anschließende Berufslaufbahn eine Reminiszenz an die Schichtzugehörigkeit darstellt. Es wird eher studiert, was ernährt, was anderen nützt, was nahe an familialen Strukturen und handwerklichen Berufsbildern ist. Es wird also nicht einfach irgendwas studiert und das networking nachher ist auch nicht vorhersehbar und jedenfalls nicht mittelständisch vorstrukturiert. Auch wird immer wieder sichtbar, wie anstrengend und schwierig die beschriebenen Bildungskarrieren sind und wie gebrochen die anschließenden Berufsverläufe. Das Gelingen der Bildungsaufstiege erweist sich als begrenzt. All das hat mit konkreten materiellen Ressourcen und sozialen Positionen zu tun und den inkorporierten Mustern.

Vom Aspekt der historischen Einordnung überwiegen die Bildungsbiografien und deren Auswertung, die von den Geburtsdaten vor 1970 liegen. Ältere Kohorten stehen exemplarisch für jene, die bewusst von Aufrufen und konkreten Förderungen der Arbeiterklasse betroffen waren. Jüngere InterviewpartnerInnen kommen mit ihren Bildungsgeschichten hauptsächlich in den Kontexten Sozialisation und Wahrheitssuche vor. Es fragt sich, warum: weil die Förderungen vorbei sind, weil unter dem

Vorzeichen neoliberaler Wirtschaftskonzepte und der proklamierten Wissensgesellschaft Bildungsorientierung eine individuelle Chose und eine allgemeine Pflicht ist? Ich habe die Studie mit Interesse gelesen. Besonders war dieses Interesse, weil ich der Zielgruppe dieser Studie angehöre. Sowohl erzählte Erfahrungen wie theoretische Schlüsse hatten so für mich nachvollziehbare Plausibilität. Die dargestellte Analyse ist ein anregender Impuls für die Reflexion der eigenen Bildungsgeschichte und für

die Positionierung zu Fragen sozialer Mobilität im Bildungssystem oder zur Ungleichheitsstruktur des Bildungssystems insgesamt.

Schade finde ich, dass das Buch so teuer ist. Ich kann nur hoffen, dass es in zahlreichen Bibliotheken aufliegt und dort in einer freundlichen Atmosphäre möglichst auch von jenen gelesen werden kann, von denen es handelt, und so der Ermutigung, der Wahrheitssuche, der politischen Positionierung und der Reflexion dient [...].



Foto: Privat

Mag.ª Dr.ª Eva Eichinger

eichinger.eva@gmx.at

Eva Eichinger studierte Soziologie und schloss 1984 ihr Diplomstudium mit Schwerpunkt Bildungssoziologie und 2007 ihr Dissertationsstudium mit einer diskurstheoretischen Arbeit in Allgemeiner Soziologie an der Johannes Kepler Universität in Linz ab. In der Zeit dazwischen und danach war sie im Sozialbereich in Oberösterreich beim Aufbau und in der Leitung verschiedener Projekte tätig sowie in der Sozialplattform der OÖ Sozialprojekte. Diese Tagesstruktur- und Ausbildungsprojekte waren im Bereich der Wohnungslosenhilfe (Arge Trödlerladen und Straßenzeitung Kupfermuckn in Linz; Tageszentrum, Verein Wohnen in Steyr) und der Frauenförderung (Via Vista Glaserinnenausbildung, VFQ, Linz und MEDusa – Ausbildung zur Medienfachfrau, Verein SAUM, Mauthausen) angesiedelt. Nebenher war sie pädagogisch tätig: kurze Zeit als Lektorin an der Uni Linz sowie seit zwei Jahren als ausgebildete Vermittlerin an der Gedenkstätte Mauthausen ... und nicht zuletzt als Alleinerzieherin zweier inzwischen erwachsener Söhne. Chancengleichheit, soziale Mobilität und ein offener Bildungsbegriff sind ihr wichtig.

Gesellschaftsbild und Weiterbildung

Helmut Bremer, Peter Faulstich,
Christel Teiwes-Kügler, Jessica Vehse

Stefan Vater

Vater, Stefan [Rez.] (2018): Bremer, Helmut/Faulstich, Peter/Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (2015): Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen (= Forschungen aus der Hans-Böckler-Stiftung. Arbeit, Beschäftigung, Bildung. 183). Baden-Baden: Nomos edition sigma.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Weiterbildung, Gesellschaftsbild, Gesellschaftsvorstellungen, Habitus, Bourdieu, Holzkamp, Faulstich, Fallanalyse, Lernwerkstatt, Gruppenwerkstatt

„Wie sehen Weiterbildungsteilnehmende die Gesellschaft, und wie hängen Gesellschaftsbilder und Bildungsinteressen zusammen? Was verändert sich möglicherweise im Verlauf einer längeren Weiterbildung daran? Diesen Fragen sind die Autoren in einer umfangreichen empirischen Untersuchung nachgegangen. Sie knüpfen damit an eine länger vernachlässigte Forschungstradition in der Erwachsenenbildung an. Die Studie betritt in einigen Punkten Neuland: Zum einen wurde ein qualitativer Längsschnitt mit Lerngruppen unterschiedlicher beruflicher Weiterbildungen durchgeführt, zum anderen wurden Gesellschaftsbilder mit Pierre Bourdieus Habituskonzept sowie mit dem Lern- und Interesseansatz von Klaus Holzkamp verbunden. Im Ergebnis liefert die Studie eine Typologie differenzierter Gesellschaftsbilder, deren Rekonstruktion empirische Fallanalysen veranschaulichen. Wichtige Ergebnisse sind: Gesellschaftsbilder verändern sich nicht grundsätzlich, wohl aber gibt es Verstärkungen, Brüche und Transformationen. Als ausgesprochen dominant erweist sich das Bild einer konkurrenzbetonten Leistungsgesellschaft. Zudem verweist die Studie auf entpolitizierende und entsolidarisierende Effekte der Weiterbildung.“ (Verlagsinformation)



Helmut Bremer, Peter Faulstich, Christel Teiwes-Kügler,
Jessica Vehse
**Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen
von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und
Gesellschaftsvorstellungen**
Baden-Baden: Nomos edition sigma 2015
258 Seiten

16
Rezension

Gesellschaftsbild und Weiterbildung

Helmut Bremer, Peter Faulstich,
Christel Teiwes-Kügler, Jessica Vehse

Stefan Vater

Die vorliegende Publikation mit dem bezeichnenden Untertitel „Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen“ ist das Ergebnis eines Kooperationsprojektes der Universitäten Duisburg-Essen und Hamburg. Thema dieser Forschungsstudie (Laufzeit April 2012 bis September 2015) war die Relevanz von Gesellschaftsbildern oder Weltanschauungen für die Weiterbildungsbeteiligung und darüber hinaus die Veränderung derselben in Weiterbildungsprozessen. Gesellschaftsbild oder Weltanschauung meint hier die Art und Weise, wie Menschen die soziale Welt wahrnehmen und wie sie sich darin selbst einordnen. Die Weltanschauung ist dabei verbunden mit der Einschätzung der Möglichkeiten, gestaltend einzugreifen und auch den eigenen Lebensweg aktiv in die Hand zu nehmen.

Die Literatur zur Frage von Weltanschauung und Gesellschaftsbild reicht weit: von philosophischen Ansätzen bei Ludwig Wittgenstein in seinen Überlegungen zur Frage der Gewissheit über Michel Foucaults Überlegungen zur Ordnung der Dinge bis zu Antonio Gramsci, der in den 1930er Jahren den kollektiven und sozial definierten Aspekt von Weltanschauungen folgendermaßen festhielt: *„Durch die eigene Weltauffassung (und den eigenen Alltagsverstand) gehört man immer zu einer bestimmten Gruppierung, und genau zu der aller gesellschaftlichen Elemente, die ein- und dieselbe Denk- und Handlungsweise teilen. Man*

ist Konformist irgendeines Konformismus, man ist immer Masse-Mensch oder Kollektiv-Mensch. Die Frage ist folgende: von welchem geschichtlichen Typus ist der Konformismus, der Masse-Mensch, zu dem man gehört?“ (Gramsci 1991, S. 1376).

Helmut Bremer, Peter Faulstich, Christel Teiwes-Kügler und Jessica Vehse setzen für ihr Forschungsvorhaben¹ die Konzepte Pierre Bourdieus zum Habitus und Peter Faulstichs Subjektzentrierung in Beziehung (vgl. Bremer et al. 2015, S. 24-30) und kommen zu dem Schluss: *„Gesellschaftsbilder lassen sich – kurz gefasst – verstehen als über*

¹ Details zum Forschungsvorhaben und zu Ergebnissen dreier Fallanalysen finden sich im Aufsatz von Helmut Bremer und Christel Teiwes-Kügler in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at (Meb) unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/03_bremer_teiwes-kuegler.pdf.

den Habitus vermittelte Grundeinstellungen und Ordnungsvorstellungen über den strukturellen Aufbau und die Funktionsweise der bestehenden Gesellschaft. Das umfasst auch Vorstellungen davon, wie Macht und Einfluss, Zugang zu Lebenschancen und Teilhabe oder auch politische Einflussnahme gesehen werden. Als solche Interpretationsschemata gehen Gesellschaftsbilder über den unmittelbaren je eigenen Erlebnisbereich hinaus und schließen eine Erklärungslücke zwischen unmittelbarer individueller Erfahrung und der Einsicht in komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge“ (ebd., S. 30). Konkret lautet ihre Forschungsfrage: „Welche Gesellschaftsbilder finden sich bei TeilnehmerInnen einer mindestens zweijährigen Weiterbildung [...], und wie verändern sich diese gegebenenfalls im Verlauf der Weiterbildung?“ (ebd., S. 40).

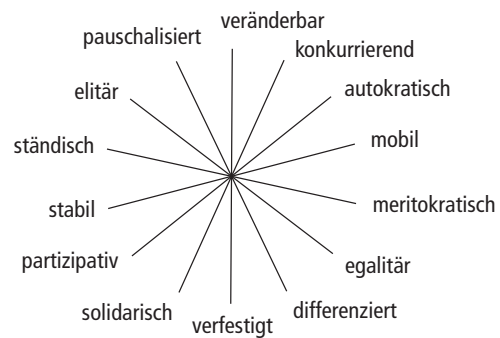
Gesellschaftsbilder als Lernhintergrund

Das 1. Kapitel „Gesellschaftsbilder als Lernhintergrund“ widmet sich der „vergessenen“ Forschungstradition zum Zusammenhang von gesellschaftspolitischer Orientierung und Weiterbildung und damit auch der Frage, inwiefern die Teilnahme an Weiterbildung mit der Vorstellung verbunden ist, die eigene soziale Lage und gesellschaftliche Position zu verbessern oder abzusichern (vgl. ebd., S. 11ff.). Die Spannweite der vorgestellten Konzepte reicht vom Umfeld des Frankfurter Instituts für Sozialforschung (Erich Fromm, Theodor W. Adorno, Friedrich Pollock) über Ansätze zur Mentalität bei Theodor Geiger bis hin zum Habitus-Konzept bei Pierre Bourdieu. Sorgfältig werden die industrie-, betriebs- oder arbeitssoziologischen Richtungen der bundesdeutschen Forschung der 1950er und 1960er referiert. Darunter Heiner Popitz (1957), der beispielsweise den dauerhaften, aber dennoch veränderlichen, teilweise unreflektierten, aber mit einer sozialen Verortung stimmig verbundenen Charakter des Gesellschaftsbildes betonte. Gesellschaftsbilder stellen für Popitz verdichtete gesellschaftliche Erfahrungen dar, die mit Interpretationsschablonen und Bildern verbunden sind, die dem jeweiligen Lebenszusammenhang angemessen sind.

In Abschnitt 1.2 legen Bremer, Faulstich, Teiwes-Kügler und Vehse den Fokus auf die AdressatInnen- und Teilnahmeforschung – eine modernere Spielart

dieser Forschungstradition –, die allerdings Gefahr läuft, die Frage der Gesellschaftsveränderung durch Bildung völlig zugunsten flacher Fragen von Programmmarketing aus den Augen zu verlieren und somit auch die Interessen der BildungsteilnehmerInnen. Besonders interessant und produktiv zu lesen, ist der Abschnitt 1.4. „Habitus und Gesellschaftsbild“, der die Konzepte Pierre Bourdieus und Peter Faulstichs mit dem Forschungsvorhaben verknüpft. Sorgfältig widmen sich die AutorInnen im Anschluss der Frage der Operationalisierung, das heißt der schrittweisen Zusammenführung theoretischer Fragen mit empirischer Forschung. „Kategorial geht es zuerst darum, den Begriff Gesellschaftsbild aufzubrechen“ (ebd., S. 31). Abbildung 1 zeigt die von den AutorInnen vorgenommene Auffächerung der Dimensionen von Gesellschaftsbild.

Abb. 1: Dimensionen von Gesellschaftsbild



Quelle: Bremer et al. 2015, S. 32

Qualitative Methode der Gruppen- oder Lernwerkstatt

Gesellschaftsbilder bewegen sich, wie Bremer, Faulstich, Teiwes-Kügler und Vehse ausführen, auf einer vor-bewussten – der Reflexion schwer zugänglichen – Ebene der verinnerlichten Dispositionen des Habitus. Allerdings sind sie über Fragen zur aktiven Auseinandersetzung mit Lebens- und Arbeitsbedingungen zugänglich (vgl. ebd., S. 42). Dies führte die AutorInnen für ihr Forschungsvorhaben zu qualitativen Methoden, wie der Gruppen- oder Lernwerkstatt, und einer qualitativen Interpretation der produzierten Materialien.

In den Werkstätten ist Raum für die Diskussion und Reflexion der alltagsweltlichen Erfahrungen

der TeilnehmerInnen, d.h. deren Erfahrungen mit und Einschätzungen gesellschaftlicher Hierarchien gleichwie deren Erfahrungen mit/Einschätzungen von Gerechtigkeit und Geschlechterverhältnissen, aber auch deren Einschätzungen der Gestaltbarkeit der Gesellschaft und ihre persönlichen Perspektiven und Wünsche können so reflektiert und diskutiert werden. Zusätzlich wurden von den AutorInnen der Forschungsstudie sozialstatistische Fragebögen verwendet.

Bremer, Faulstich, Teiwes-Kügler und Vehse betonen den partizipativen und intervenierenden Aspekt ihrer Forschung, indem sie die Lernwerkstatt selbst als Lernsituation betrachten (vgl. ebd., S. 43)². Die „Gruppenwerkstatt“ ist eine Weiterentwicklung des in der qualitativen Forschung weitverbreiteten Ansatzes der Gruppendiskussion vor dem Hintergrund des Bourdieu'schen Habituskonzeptes (siehe Bremer 2004). Verwendet wurden im Forschungsprojekt letztlich verschiedene Methoden der Collagenerstellung, Motivinterpretation und Gruppendiskussion in mehreren Erhebungswellen, die einen qualitativen Längsschnitt ermöglichten. So konnten Veränderungen in Habitus, Gesellschaftsbild und Weiterbildungsmotivation festgehalten werden.

Samplebildung

Im 3. Kapitel legen die AutorInnen die Auswahl der TeilnehmerInnen der Untersuchung dar (Samplebildung) und erläutern die Schwierigkeiten der mit einer Längsschnittstudie verbundenen Notwendigkeit, die TeilnehmerInnen nach längerer Zeit für eine zweite Befragung zu gewinnen. Insgesamt nahmen rund 100 Personen in zwei Erhebungswellen (2012, 2014) in Hamburg und Essen an den Forschungsaktivitäten teil (vgl. ebd., S. 74). Die Beteiligung an der 2. Erhebungswelle betrug aus den verschiedensten

Gründen rund 50 Prozent. Die Spannweite der TeilnehmerInnen reichte von Personen, die ihre Bildungsabschlüsse nachholten, über kaufmännische Angestellte, LagerlogistikerInnen bis hin zu Personen in Pflegeberufen und ErzieherInnen.

Zentrale Ergebnisse in aller Kürze

Die Gesellschaftsbilder der untersuchten Teilnehmendengruppen verändern sich, wie Bremer, Faulstich, Teiwes-Kügler und Vehse in ihrer Publikation zeigen können, durch die Beteiligung an Weiterbildung nicht grundsätzlich, wohl aber gibt es Verstärkungen, Brüche und Transformationen. Zudem regeln Gesellschaftsbilder den Zugang zu Bildung und die Erwartungen an Bildung. Als ausgesprochen dominant erweist sich das Bild einer konkurrenzbetonten Leistungsgesellschaft, das tendenziell in Weiterbildungsprozessen mit deren Fokussierung auf individuelles Lernen noch verstärkt wird.

Die Studie verweist zudem auf entpolitisierende und entsolidarisierende Effekte der Weiterbildung, je nach Hintergrund und Vorbildung der Teilnehmenden. Zentral durch alle Werkstätten ziehen sich die Themen Leistung, Anerkennung und Gerechtigkeit.

In aller Kürze: Wird die Arbeits- und Lebenssituation als Konkurrenzkampf erlebt, der von Abstiegsangst gekennzeichnet ist, werden auch Weiterbildungsteilnahmen in diesem Kontext erlebt. Wird der Berufsalltag als aufreibende, abnutzende Routine erlebt, spiegelt sich dieses Erleben auch in Erwartungen an Bildung als Raum für Auszeit und Reflexion. Bietet die Weiterbildungsteilnahme die Möglichkeit, den eigenen Status zu verbessern, zum Beispiel durch das Nachholen von Bildungsabschlüssen, besteht die reale Möglichkeit einer Belebung des Glaubens an Aufstieg durch Leistung.

² Auf Wikipedia kann unter <https://de.wikipedia.org/wiki/Lernwerkstatt> nachgelesen werden: „Als *Lernwerkstatt* bezeichnet man in der modernen Pädagogik eine materialreiche Lernumgebung für schulisches und außerschulisches Lernen, in deren Zentrum praktisches und eigenaktives Lernen sowie Lernen durch eigene Erfahrungen steht.“

Literatur

Bremer, Helmut (2004): Von der Gruppendiskussion zur Gruppenwerkstatt: ein Beitrag zur Methodenentwicklung in der typenbildenden Mentalitäts-, Habitus- und Milieuanalyse. Münster/London/Hamburg: Lit-Verlag.

Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gramsci, Antonio (1991): Gefängnishefte. Band 1. Berlin/Hamburg: Argument.

Popitz, Heiner/Barth, Hans Paul/Jüres, Ernst August/Kesting, Hanno (1957): Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie. Mohr: Paul Siebeck.

Wittgenstein, Ludwig (1992): Über Gewißheit. In: Werkausgabe Band 8. Bemerkungen über die Farben. Über Gewißheit. Zettel. Vermischte Bemerkungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.



Foto: Karo Rumpfhuber

Dr. Stefan Vater

stefan.vater@vhs.or.at
<https://www.vhs.or.at>
+43 (0)1 216422-619

Stefan Vater studierte Soziologie in Linz und Berlin und Philosophie in Salzburg und Wien. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie und Genderstudies an verschiedenen internationalen Universitäten.

Gerechtigkeit und Gleichheit – Schmied und Schmiedl oder wie führt man einen Diskurs?

Lorenz Lassnigg

Lassnigg, Lorenz [Rez.] (2018): Gerechtigkeit und Gleichheit – Schmied und Schmiedl oder wie führt man einen Diskurs?

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 34, 2018. Wien.

Online im Internet: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-34/meb18-34.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Schlagworte: Gerechtigkeit, Gleichheit, Politik, Gerechtigkeitsdebatte, Bildung, Österreich

Kurzzusammenfassung

Über lange Zeit war Gerechtigkeit in Österreich kein Thema. Seit einigen Jahren, insbesondere seit der Wirtschafts- und Finanzkrise, erhält sie aber wieder zunehmende politische Aktualität. Lorenz Lassnigg beleuchtet in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at über „Bildungszugänge und Bildungsaufstiege“ in einer Sammelrezension drei Publikationen, die sich mit dem Themenfeld „Gerechtigkeit“, „Gleichheit“ und „Bildung“ auseinandersetzen: Rudolf Taschners „Gerechtigkeit siegt – aber nur im Film“ (2011), Michaels J. Sandels „Gerechtigkeit. Wie wir das Richtige tun“ (2013) und Anthony B. Atkinsons „Ungleichheit. Was wir dagegen tun können“ (2016). Dabei geht es ihm auch um die Frage, wie die Diskurse zu „Gerechtigkeit und Bildung“ in den unterschiedlichen akademischen und publizistischen Kulturen geführt werden. Die Auseinandersetzung wird in die österreichische Wahlkampfrhetorik um die „neue Gerechtigkeit“ eingebettet. Sein Fazit: „Insgesamt sind sich die drei Autoren einig, dass dem Bildungswesen widersprüchliche Konstellationen im Hinblick auf Gerechtigkeit und Gleichheit innewohnen. Sandel und Atkinson begnügen sich jedoch nicht, die destruktiven Komponenten herauszuarbeiten, sondern beschäftigen sich stärker mit den konstruktiven Fragen und Problemen.“ (Red.)

Gerechtigkeit und Gleichheit – Schmied und Schmiedl oder wie führt man einen Diskurs?

Lorenz Lassnigg

Die drei Autoren der hier vorgestellten Publikationen behandeln das Thema „Gerechtigkeit im Bildungswesen“ sehr unterschiedlich. Während Rudolf Taschner diesbezüglich in einer feuilletonistischen Herangehensweise wiederkehrend auf den positionalen Wettbewerb verweist, widmet Michael Sandel den Problemen der Diversität, der positiven Diskriminierung und dem Telos der Universität ein ganzes Kapitel. Anthony Atkinson behandelt in seinem ausführlichen Lehrbuch u.a. öffentliche Bildungsinvestitionen im Rahmen der Förderung der „Capabilities“ nach Amartya Sen als eine notwendige Selbstverständlichkeit, betont aber auch die Grenzen des Beitrages der Bildung zur Gerechtigkeit.

Rudolf Taschners Band (2011) wurde rasch ein Bestseller. Er stieß in ein österreichisches Vakuum vor, wurde mit seiner sehr klaren Botschaft massiv promotet und in der medialen Öffentlichkeit unmittelbar sehr positiv aufgenommen. Durch die nachfolgende „politische Karriere“ des Autors und seine zeitweilig starke mediale Präsenz im Wissenschafts- und Bildungsbereich scheint es angebracht, nach den konzeptionellen und wissenschaftlichen Grundlagen seiner Ausführungen zu fragen. Um die Beurteilungsmaßstäbe zu erweitern, wird sein Essayband mit anderen wichtigen wissenschaftlichen Publikationen zum Thema verglichen. Gewählt wurden hierfür die Werke von Michael Sandel und Tony Atkinson, die beide zweifellos „exzellente“ internationale State-of-the-Art-Autoren zu diesem Thema sind. Dass der politische/öffentliche Diskurs um die Frage der Gerechtigkeit und Gleichheit generell geführt und vertieft werden muss, wird

nicht angezweifelt, gefragt wird in dieser Rezension: Wie man einen politischen/öffentlichen Diskurs um Gerechtigkeit und Gleichheit führen kann, um nicht Gefahr zu laufen, „Schmied und Schmiedl“ zu verwechseln.

Vom Gerechtigkeits-Nicht-Diskurs zur „neuen Gerechtigkeit“ in Österreichs Politik

„Neue Gerechtigkeit“ war einer der zentralen Wahlkampflogans der „neuen Volkspartei“, sie hat es aber – zumindest in dieser expliziten Formel – nicht ins Regierungsprogramm geschafft. Betrachtet man näher, was darunter verstanden wurde, so war die erste inhaltliche Auskleidung durch den Spitzenkandidaten die Bekämpfung des Sozial-Missbrauchs: „*Es ist Zeit für eine neue Gerechtigkeit in Österreich. Wir*

müssen dem Missbrauch unseres Sozialsystems ein Ende setzen und sicherstellen, dass unsere Mittel bei denen ankommen, die sie auch wirklich brauchen“ (ÖVP 2017, S. 119). Wenn es auch selbstverständlich erscheint, dass staatliche Mittel dort ankommen sollen, wo sie gebraucht werden, so liegt hinter dieser Formulierung ein fundamentaler Punkt des Gerechtigkeitsdiskurses: Soll es bei den Sozialleistungen um Hilfe für die „wirklich Bedürftigen“ gehen (wer definiert das?) oder soll es um Rechte auf Unterstützung gehen? Das zitierte Wahlprogramm enthält eine klare Botschaft in Richtung des Ersteren (was ja auch unter dem Stichwort Armenhilfe in die Diskussion gekommen ist). Recht wird im Wahlprogramm insbesondere im Zusammenhang mit Steuerrecht/MitarbeiterInnenbeteiligung, EU-Recht/Geldpolitik/Steuerflucht/Freizügigkeit, mit Pfandrecht, Asylrecht, Datenschutzrecht, Bürokratieabbau, Investorenrechten, Rechtsstaatlichkeit in Entwicklungsländern erwähnt. Soziale Aspekte werden im Zusammenhang mit dem Vertrauensschutz beim Pensionsantrittsalter, dem Arbeitsrecht und einem verfassungsmäßigen Recht auf Menschenwürde angesprochen, ein Recht auf soziale Absicherung wird überhaupt nicht adressiert. Dies ist in der Tat ein Thema des „neuen Gerechtigkeitsdiskurses“, der entsprechende Aufmerksamkeit verdient.

Das Thema „Gerechtigkeit“ bekommt insbesondere seit der Wirtschafts- und Finanzkrise zunehmende politische Aktualität. Es gibt dazu einen weitläufigen wissenschaftlichen und intellektuellen Diskurs, der zuerst in den 1970er Jahren durch das Werk von John Rawls und den Begriff von „Fairness“ und dann in den 1980er und 1990er Jahren mit der Radikalisierung neo-liberaler und libertärer Positionen durch die „neue Gerechtigkeitsdebatte“ geprägt

wurde/wird. In deren Zuge erfolgte eine mehr oder weniger scharfe Differenzierung von Gerechtigkeit und Gleichheit¹ auf der Basis unterschiedlicher Bedürfnisse und Identitäten (seit kurzem kann man Anzeichen für eine „Renaissance der Gleichheit“ feststellen). Ein wesentliches Kennzeichen des „neuen Diskurses“ ist die Unterscheidung zwischen distributiver Gerechtigkeit auf der einen Seite und Anerkennung auf der Basis gleicher Menschenwürde auf der anderen Seite.² Letztere wird von radikal libertären Positionen genutzt, um mit verschiedenen Argumentationen die tatsächliche Unmöglichkeit und/oder konzeptionelle Unsinnigkeit distributiver Gerechtigkeit zu argumentieren.

Über lange Zeit war Gerechtigkeit in Österreich kein Thema. Der „Gerechtigkeits-Nicht-Diskurs“ wurde über Jahrzehnte durch die korporatistische Sozialpartnerschaft geprägt, in der die Verbände in ihrer Verflochtenheit mit den Koalitionsparteien die wirtschaftlichen Erträge bzw. Zuwächse nach ihrem Gutdünken und recht erfolgreich „gerecht“ verteilten und die vereinbarte Verteilungsformel in ihren jeweiligen Macht- und Einflussbereichen durchsetzen konnten. Parallel wurden die Institutionen des Wohlfahrtsstaates ausgebaut.³ Als die Wachstumsperiode in den 1970er Jahren und dann v.a. in den 1980er Jahren in Schwierigkeiten geriet, wurde begonnen, die Verteilungsfrage zu stellen und die ökonomische und soziale Ungleichheit zu thematisieren (siehe die Pionierarbeiten im Rahmen der AK und des IHS sowie die Verteilungsberichte des Sozialministeriums⁴). Die Verteilungswirkungen der staatlichen Ausgaben wurden im Auftrag des Finanzministeriums beobachtet und auch die Einkommens- und Vermögensverteilung wird

1 Siehe die Dokumentation in der erweiterten Fassung dieses Beitrages unter <http://www.equi.at/material/rez-gerecht2.pdf>; „Gleichheit“ kommt im angesprochenen Wahlprogramm genau zwei Mal vor, einmal als Chancengleichheit für Frauen, einmal als Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen im Bildungswesen (für die im Regierungsprogramm UN-konventionswidrig die Aufrechterhaltung der Sonderschule gefordert wird).

2 „Aber Gerechtigkeit muss für uns nach wie vor das Ergebnis von Arbeit und nicht von Umverteilung sein“, heißt es kryptisch im zitierten Wahlprogramm (ÖVP 2017, S. 6); gleichzeitig wird die Menschenwürde im Abschnitt über Menschen mit Behinderungen eingefordert: „Zudem wollen wir ein klares Signal in unserem Rechtssystem setzen und wollen die Menschenwürde in der Verfassung verankern. Jeder Mensch ist für uns gleich viel wert und sollte die gleichen Chancen im Leben haben – dafür setzen wir uns ein“ (ebd., S. 115).

3 Der Liberalismus bestand nur sehr kurz im 19. Jahrhundert (vor dem Aufstieg der antisemitischen christlich-sozialen Bewegung Luegers) als eigenständige Kraft (siehe Boyer 2010), und es erscheint interessant und erklärungsbedürftig, dass in den Anfängen der Zweiten Republik ausgerechnet die „Ehemaligen“ den Begriff „Freiheitlich“ für sich belegt haben, der im Diskurs um Gerechtigkeit ein Schlüsselbegriff ist.

4 Diese frühen AK-Studien können unter <http://www.chaloupek.eu/publikationen/einkommensverteilung/> nachgelesen werden, zu den frühen IHS-Studien siehe Pichelmann/Wagner (1979) sowie Suppanz/Wagner (1981). Guger/Marterbauer (2004) tätigen Aussagen zur langfristigen Entwicklung. Zum jüngsten Sozialbericht 2015/16 siehe Sozialministerium (2017) – der erste Bericht aus dem Jahr 1967 kann unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XI/III/III_00126/imfname_584235.pdf eingesehen werden.

zunehmend dokumentiert.⁵ Ein tieferer Gerechtigkeitsdiskurs wurde jedoch nicht geführt. Dies mag damit zusammenhängen, dass bisher die Umverteilungswirkungen der Politik und öffentlichen Haushalte ausreichen, um eine (deutliche) Steigerung der Ungleichheit (zumindest im EU-Vergleich) zu vermeiden (siehe dazu EU-Sozialbericht „Employment and Social Developments in Europe“ (ESDE)⁶ sowie die Bertelsmann-Studien⁷). Gleichzeitig nimmt jedoch der reale, politische und ideologische Druck auf die Staatsfinanzen und auf die bestehenden wohlfahrtsstaatlichen Sicherungsinstitutionen unter dem Schlagwort des „Reformstaus“ zu, und es gibt auch Ansätze, einen vertieften Diskurs zu fördern.⁸ Die nähere Zukunft wird zeigen, inwieweit die „neue Gerechtigkeit“ eben unter dem Diktat von Einsparungen (Stichwort „Generationengerechtigkeit“) die soziale Gerechtigkeit opfern wird. Aus den verschiedensten Faktoren wird die soziale und gesellschaftliche Unsicherheit genährt, und es ist nicht verwunderlich, dass in dieser Situation das Buch von Rudolf Taschner (2011) über Gerechtigkeit zu einem Bestseller wurde.



Rudolf Taschner
Gerechtigkeit siegt – aber nur im Film
 Salzburg: Ecowin Verlag 2011
 228 Seiten

Wenn man heute Internet-Suchläufe mit den Stichworten Gerechtigkeit, Österreich und dem Namen des Autors durchführt, so ist das Werk in der

anonymen Suche⁹ bereits einigermaßen nach hinten gerutscht, in der namentlichen Suche zeigt sich die Stärke der Botschaft aus dem Titel des Buches, die gleich zu Beginn nochmals explizit bekräftigt wird: „*Es gibt sie nicht auf Erden; die Gerechtigkeit*“ (Taschner 2011, S. 10). Man könnte polemisch fragen, ob dies vielleicht als kreative pointierte Formulierung für die „neue Gerechtigkeit“ zu lesen ist. Es stellt sich dann die Frage, wie gut diese Botschaft untermauert ist. Und hier muss man als LeserIn eine große Enttäuschung erleben. Das Buch beruht auf einem (oder mehreren) „Trick(s)“: Der Autor bekennt freimütig seine feuilletonistische Herangehensweise, die weder wissenschaftlich noch systematisch ist und auch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt (vgl. ebd., S. 10). Beim Feuilleton handelt es sich um eine (journalistische) Kunstform, mit der bereits Karl Kraus ziemlich gehadert hat. Wikipedia zitiert zutreffend das ABC des Journalismus (hrsg. von Claudia Mast 2004), demzufolge schildert diese Form „*in betont persönlicher Weise die Kleinigkeiten und Nebensächlichkeiten des Lebens und versucht, ihnen eine menschlich bewegende, erbauende Seite abzugewinnen*“¹⁰. Sowohl die Frage „Was ist Gerechtigkeit?“ als auch die gesamte öffentliche Darstellung und Rezeption des Buches (die in den vorfindlichen Internet-Einträgen leicht zu sehen ist) suggerieren jedoch das Gegenteil: Ein Wissenschaftler, ja sogar ein Mathematiker, erklärt uns fundiert den Begriff der Gerechtigkeit. Dies ist auch der Stil, in dem der Text gehalten ist, es wird uns anscheinend wissenschaftlich etwas erklärt; und dafür wird auch eine Menge an Referenzen angeboten.

Die Abhandlung – sie wird als „Großessay“ bezeichnet – ist aber in der Tat feuilletonistisch und sie ist vollkommen einseitig. Die Referenzen

5 Siehe dazu die Einkommensstatistiken von Statistik Austria sowie die Vermögens- und Konsumerhebungen der Nationalbank.
 6 Der ESDE, nicht zu verwechseln mit den Eurostat-Statistiken (SILC), wird seit 2011 regelmäßig veröffentlicht, hat aber in Österreich – entsprechend dem unentwickelten Diskurs – (bisher) noch nicht das Licht der Öffentlichkeit erblickt, obwohl er auf die langjährige Initiative eines (Exil-)Österreicherers zurückgeht. Siehe dazu auch die Auswertungen von ESDE 2012 in Lassnigg (2015).
 7 Die Bertelsmann-Stiftung veröffentlicht seit einigen Jahren einen „Social Inclusion Monitor (SIM)“, der auch in Österreich größere Aufmerksamkeit erregt hat, ev. weil es eine österreichspezifische Auswertung gibt (siehe Marin/Arpe o.J.). Berichtet wurde über die Ergebnisse u.a. in den ÖÖNachrichten (siehe Graf 2017) und vom ORF (siehe Simetinger 2017).
 8 Beispielhaft sollen hier zu genannt werden der Beitrag von Eric Frey in Der Standard, vom 17.3.2018 (siehe Frey 2018) oder der Aufsatz von Günter Sandner in Arbeit und Wirtschaft (siehe Sandner o.J.), aber auch Beate Großbeggers Dossier auf jugendkultur.at (siehe GroßBegger 2015).
 9 Google-Suche zum Schlagwort „Gerechtigkeit Österreich“: Mai 2018 495.000 Treffer / September 2017 409.000 Treffer. Das Buch taucht in den ersten 15 Ergebnisseiten nicht auf. Google-Suche zum Schlagwort „Gerechtigkeit Taschner“: Mai 2018 24.000 Treffer / September 2017 23.900 Treffer. Es taucht fast nur die klare Botschaft des Titels meist im Zusammenhang mit Promotionsveranstaltungen auf; weitere gleichgerichtete Treffer finden sich zu „Gerechtigkeit als Utopie“ und „Gerechtigkeit als Illusion“; sehr vereinzelt gibt es kritische Statements; wissenschaftliche Einträge begegnen nur vereinzelt auf späteren Seiten.
 10 Nachzulesen unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Feuilleton>

beziehen sich nur zu einem Bruchteil auf die State-of-the-Art-Literatur zur Gerechtigkeit und, soweit sie dies tun, beziehen sie sich selektiv auf jene Werke und Positionen, die die Aussage des Titels vertreten; andere Auffassungen werden schon im Ansatz erstickt. So legen bereits der Titel wie auch die „zentrale Botschaft“ (vgl. Taschner 2011, S. 10) nahe, der Diskurs würde über „die Gerechtigkeit“ in einer Ja-/Nein Form geführt werden („gibt“ es sie oder „gibt“ es sie nicht?), während die wissenschaftliche und politische Herausforderung darin besteht, ein differenziertes Verständnis der verschiedenen Herangehensweisen und Begrifflichkeiten zu entwickeln und die direkten und indirekten politischen Konsequenzen der verschiedenen Positionen auszuleuchten. Die LeserInnen bekommen damit nicht ein Bild des Diskurses um Gerechtigkeit und Gleichheit geboten und es gibt auch keine explizite Argumentation zur Begründung der dem Autor sympathischen anti-egalitären Position, sondern es wird umgekehrt diese Position als scheinbar einzig haltbare hergeleitet und dies an verschiedensten Phänomenen illustriert (Generationen, Gesetz, Geschichte, Geschäft, staatliche Gestaltung bis zu Gewissen und Gnade).

Vergleicht man Materialien aus dem deutschen Diskurs um die „neue Gerechtigkeit“, die im Netz leicht verfügbar sind, so wurde dort bereits 10 Jahre früher ein umfassendes Bild bis auf die Ebene von Unterrichtsmaterialien und Handreichungen dafür gegeben (siehe Goergen 2010). Dieses Bild zeigt überdies einen gewaltigen argumentativen Unterschied zur Perspektive auf die „neue Gerechtigkeit“ im zitierten Wahlprogramm. In seiner Zusammenfassung der politischen Schlussfolgerung der pragmatischen Non-Egalitaristen fasst Klaus Goergen (2006, S. 5) bereits die Argumentation von Taschner in einem Satz zusammen: *„Angesichts der Kontingenz menschlichen Lebens ist Gleichheit ohnehin nie so zu realisieren, dass sie zu gerechten Verhältnissen führt. Wir können sie daher als Maßstab für Gerechtigkeit getrost entbehren.“* In der weiteren Argumentation analysiert

Goergen das Gesellschaftsbild der Non-Egalitaristen und die Konsequenzen für den Sozial- und Rechtsstaat.¹¹



Michael J. Sandel
Gerechtigkeit. Wie wir das Richtige tun
 Berlin: Ullstein 2013
 416 Seiten

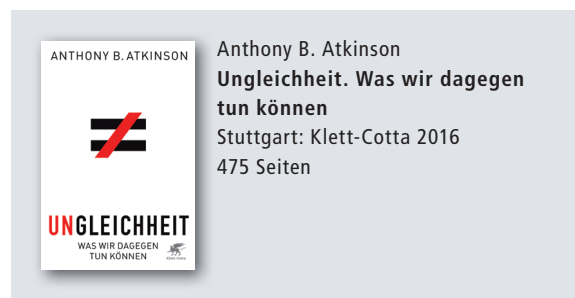
Das Buch von Michael J. Sandel (2013) kann man in inhaltlicher Hinsicht als das gerade Gegenteil zu Taschners sehen; obwohl es im Original bereits 2009 erschienen ist, wird es von Taschner nicht erwähnt. Michael J. Sandel ist Philosoph und damit disziplinar für Gerechtigkeit „zuständig“, in diesem Sinne ist seine Abhandlung „wissenschaftlich“. Er stellt die Frage, was Gerechtigkeit bedeutet (vgl. Sandel 2013, S. 12), nicht was Gerechtigkeit ist, und im Sinne eines diskursiven Verständnisses werden die verschiedenen Zugänge zu Gerechtigkeit und die damit jeweils verbundenen Probleme dargestellt und abgewogen. Es sind das drei Leitgedanken oder Ansätze: *„die Mehrung des Gemeinwohls, die Achtung vor der Freiheit, und die Förderung der menschlichen Tugenden“* (ebd., S. 13), wobei in der Verbindung von Tugend mit staatlicher Politik direkt Werturteile involviert sind, was laut Sandel eben besonders problematisch und umstritten ist. Im Gesamtaufbau beginnt Sandel am Beispiel überhöhter Preise bei besonderen Notlagen mit den Problemen des Marktes und endet beim Gemeinwohl, während Taschner mit einer kryptischen Relativierung der Gleichheit beginnt und beim (individuellen) Gewissen und der (jenseitigen) Gnade endet. John Rawls, der den Egalitarismus auch gegenüber dem Konzept der Meritokratie plus Chancengleichheit begründete, wird von Taschner auf vier Seiten behandelt und in zwei Absätzen (vgl. Taschner 2011, S. 30) „erledigt“, während er bei Sandel in einem der

11 *„Die Gesellschaft erscheint ihm (dem Non-Egalitarismus; L.L.) nicht als ein pluralistisches System konkurrierender Interessengruppen oder als Summe von Staatsbürgern, die sich als Rechtssubjekte mit einklagbaren Ansprüchen verstehen, vielmehr als Gemeinschaft von Bedürftigen und Hilfsbereiten, von Menschen, die nach Anerkennung streben und ihre Identität suchen. [...] Wo in dieser Weise aus einem Sozial- und Rechtsstaat, der an gleichen Ansprüchen orientiert ist, eine an Grundbedürfnissen und Suffizienz orientierte Gemeinschaft wird, da ist es nicht weit zur Legitimation dessen, was national und international an Einbrüchen im Rechts- und Sozialsystem zu beobachten ist.“* (Goergen 2006, S. 5).

zentralen Kapitel über dreißig Seiten lang diskutiert wird. Sandel endet mit Milton und Rose Friedmans Bibel der Reagan Jahre: „Das Leben ist nicht gerecht“ – führt demgegenüber aber ins Treffen, dass daraus eben nicht folge, dass dies auch so sein soll (vgl. Sandel 2013, S. 226f.). Entsprechend dem Anti-Egalitarismus ist bei Taschner der Neid ein zentraler Angriffspunkt für die Verbindung von Gerechtigkeit und Gleichheit, während es bei Sandel von Beginn an die Gier ist, die für das gesellschaftliche Zusammenleben in die Schranken gewiesen werden muss.

Taschner braucht etwas über zweihundert Seiten, um seine These zu illuminieren, es gäbe auf Erden keine Gerechtigkeit und man müsse – nach der „*einzig gültigen Antwort*“ (Taschner 2011, S. 121) Walter Euckens von 1948 – den Markt mit „vollständigem Wettbewerb“ walten lassen, solange „niemand darben muss“ (für das Eucken-Zitat gibt es keinen Literatur-Nachweis, wohl aber findet es sich exakt in Wikipedia). Damit ist er fertig und positive Alternativen braucht er nicht mehr zu suchen. Sandel baut seine Argumentation entlang der Leitfragen auf und zieht dort eine grundlegende Unterscheidungslinie, wo die Tugend und das gute Leben ins Spiel kommen: Er sieht die (vertragstheoretischen) Ansätze, die Gerechtigkeit unter Wahrung staatlicher Neutralität herstellen wollen (Kant, Rawls: teleologische, auch utilitaristische Vorstellungen widersprechen der Freiheit), als nicht zureichend und versucht Lösungen zu finden, die die Freiheit auch bei „moralischer Politik“ wahren können. Dem widmet sich denn auch die zweite Hälfte seines Buches. Argumentative Kernpunkte, welche über rationale, vertragstheoretische Ansätze hinausgehen, sind erstens die Gegenüberstellung von narrativer und voluntaristischer Persönlichkeit und zweitens begründete „*Verpflichtungen der Solidarität und Mitgliedschaft*“ (Sandel 2013, S. 307). Das Buch endet mit vier Themen für „*eine neue Politik des Gemeinwohls*“ (ebd., S. 360-367): Dienst an der Gemeinschaft, moralische Grenzen der Märkte, staatsbürgerliche Tugend, Politik des moralischen Engagements.

In einer Hinsicht scheinen sich die Bücher Taschners und Sandels nicht so stark zu unterscheiden: Beide sind Bestseller. Ich habe das philosophische Buch von Sandel (nach längerer Zeit des ehrfürchtigen „Abliegens“) in zwei Tagen verschlungen, da es für mich für viele offene Punkte klärend war (bis hin zur Frage, ob Lügen „erlaubt“ sind, die die österreichische Politik kürzlich ein wenig beschäftigte; vgl. Sandel 2013, S. 177-192: Sex, Lügen und Politik). Das feuilletonistische Großessay von Taschner zeichnet sich beim zweiten Lesen durch hintergründige Belehrung und in vielen Punkten kryptische Argumentationen aus, nicht selten gibt es auch „untergriffige“ Seitenhiebe (nach dem Muster, die Beschäftigung mit dem Gemeinwohl direkt ins „Reich der Hölle“ Kim-il-Sungs zu verweisen; siehe auch Taschner 2012).



Tony Atkinson, der Anfang 2017 verstorben ist, begann seine Arbeit in den 1970er Jahren bereits jenseits des konzeptionellen Horizonts, den das Feuilleton von Taschner erst 2011 (wenn auch mit Hilfe des Eucken-Zitats von 1948) erreicht hat: die ökonomische Theoretisierung und empirische Analyse von Ungleichheit und Armut auf dem Hintergrund von Marktperfektionen.¹² Sein Buch über die Ungleichheit (2016) ist das Credo eines fünfzigjährigen engagierten und überaus redlichen Wissenschaftlerlebens und enthält die ausführliche Begründung eines Programmes von politischen Vorschlägen (nicht zur Vermeidung, aber) zur Verringerung der Ungleichheit der Einkommensverteilung. Diese ist seit den 1980er Jahren

¹² Während die Marktfundamentalisten ökonomische Probleme den Einschränkungen des perfekten Marktes durch staatliche Interventionen zuschreiben, beschäftigen sich andere Richtungen der Ökonomie seit Jahrzehnten mit Problemen, die durch Marktperfektionen oder Marktversagen hervorgerufen werden (typisch Monopolisierungen oder Informationsprobleme). Es gibt dabei sachlich-technische Probleme ebenso wie auch ernsthafte Diskussionen um Themen und Bereiche im öffentlichen Interesse, die nicht dem Markt überantwortet werden sollen bzw. dürfen, Aspekte des Bildungswesens sind hier grundsätzlich betroffen – je stärker an den Markt geglaubt wird, je kleiner werden diese Bereiche (vgl. dazu die Diskussion um das „Civic Minimum“ bei Amy Gutmann 1999; Lassnigg 2016).

trotz insgesamt steigenden Reichtums (wieder) beträchtlich angestiegen, was auch Auswirkungen auf die Armut hat (dass „niemand darben muss“, wird man wohl in Frage stellen müssen) – die Beziehung zwischen dem gesellschaftlich erreichten Reichtum und seiner Verteilung ist also wichtig für die Gerechtigkeit.¹³

Das Buch wendet sich explizit an LaiInnen und enthält viele erklärende und strukturierende Merkmale eines Lehrbuchs. Die Argumentation ist jedoch diskursiv und alles andere als belehrend, *„ich gebe Ihnen ein Zeichen, wenn ich vom Mainstream abweiche. Ich möchte betonen, dass ich meine Ansätze nicht unbedingt für besser halte, aber doch der Meinung bin, dass es mehr als nur eine Wirtschaftstheorie gibt“* (Atkinson 2016, S. 12). Es besteht aus drei Teilen: Diagnose, Vorschläge, Gelingen/Einwände und sein Autor teilt die Auffassung, dass die Ungleichheit *„die größte Bedrohung der Welt“* sei (ebd., S. 7). Eine konzise Einleitung spannt den Rahmen der Argumentation auf und fasst die wesentlichen Punkte zusammen. Die Ungleichheit wird nicht als isoliertes Problem gesehen, sondern in den Gesamtrahmen von Politik und Wirtschaft eingebettet – das bedeutet, das Zusammenspiel von Arbeits- und Kapitalmarkt wie auch von fiskalischer Umverteilung mit Wettbewerbs- und Arbeitsmarktpolitik zu sehen und dabei die verschiedenen AkteurInnen zu berücksichtigen. *„In jedem Fall spielen die Marktmacht und die Frage, wer über sie verfügt, eine entscheidende Rolle“* (ebd., S. 10). Dabei werden zunehmende Konzentrationen bei den ArbeitgeberInnen und multinationalen Konzernen zu Lasten der ArbeitnehmerInnen, KundInnen und Regierungen festgestellt (2014 wurde immerhin der Nobelpreis für die Zählung mächtiger Unternehmen vergeben).

Dieses Buch bleibt also nicht bei der „einzig gültigen Antwort“ Euckens stehen, derzufolge im *„vollständige[n] Wettbewerb [...] alle Bürger [...] die Wirtschaft lenken“* (zit.n. Taschner 2011, S. 121f.), sondern analysiert die dieses Ideal verzerrenden

Mechanismen und macht Vorschläge zum Ausgleich. Während Taschner den Gini-Index als Verteilungsmaß erklärt, um prophylaktisch die Möglichkeiten der Messung von Gerechtigkeit durch „eine Kennzahl allein“ (was ohnehin niemand beansprucht) zu relativieren (vgl. Taschner 2011, S. 158-164), analysiert Atkinson in Kapitel 1 seiner Diagnose mittels verschiedener Indikatoren und verfügbarer Literatur die empirische Entwicklung von Ungleichheit und Armut.¹⁴ Dies wird in Kapitel 2 durch eine international vergleichende historische Analyse vertieft, um an die Erklärung der Veränderungen heranzukommen – als wesentlicher Faktor der „Ungleichheitswende“ nach den 1980er Jahren stellt sich die (neoliberale) Politik heraus. Umgekehrt werden dann in Kapitel 3 die Faktoren und Spielräume analysiert, die die Marktkräfte trotz ihrer starken Wirkungen in der politischen Ökonomie offen für Interventionen lassen (Globalisierung, Technologie, Finanzsektor, Lohnpolitik, Gewerkschaften, Steuern und Transfers). Entsprechend der Breite der Analyse beziehen sich die Vorschläge in den Kapiteln 4 bis 8 auf die fünf Bereiche: Technologie und Gegenmacht, Beschäftigung und Lohn, Kapital und Eigentum, Steuerprogression sowie soziale Sicherung. Ein interessanter Punkt ist die (skeptische) Auseinandersetzung mit der Frage des Grundeinkommens, das in Abwägung zwischen unterschiedlichen Systemen sozialer Sicherung sehr differenziert diskutiert wird (vgl. Atkinson 2016, S. 273-287; vgl. auch Brandolini/Jenkins/Micklewright 2017, S. 18).¹⁵

Ein beträchtlicher Teil des Buches beschäftigt sich mit Einwänden und Gelingensbedingungen, wobei drei Themen/Probleme fokussiert werden: schwächeres Wachstum, Wirkungen der Globalisierung und fiskalische Probleme/Leistung am Beispiel Großbritanniens.

Zusammenschau und Aussagen zum Bildungswesen

Insgesamt sind alle drei Bücher lesenswert, das erste, um zu sehen, dass ein feuilletonistischer

13 Ein sehr konziser und auch überaus berührender Überblick über seine Leistungen ist zu finden in Brandolini/Jenkins/Micklewright 2017.

14 Leider sind bei der Wiedergabe wichtiger Grafiken editorische Fehler unterlaufen, und diese sind oft auch schwer entzifferbar wiedergegeben, wenngleich das Buch insgesamt sehr schön ausgeführt ist.

15 Die Vorschläge sind auf den Seiten 303-307 zusammengefasst und auch im Internet verfügbar unter: <http://www.tony-atkinson.com/the-15-proposals-from-tony-atkinsons-inequality-what-can-be-done/>.

Zugang zum Thema eher zu Irreführungen beiträgt als zur Klärung, wenn es auch viele interessante Belehrungen über alles Mögliche enthält.¹⁶ Der sehr wirksame zynische Titel und seine Botschaft werden nur scheinbar belegt und der dahinter liegende anti-egalitaristische Grundansatz wird im Vergleich zu den theoretischen und konzeptionellen Alternativen nicht offenlegt. Die beiden anderen Bücher zeigen eindrucksvoll aus unterschiedlichen Disziplinen, was eine fundierte wissenschaftliche Analyse zu leisten vermag und wie spannend, erfrischend und wenig belehrend dies dargeboten werden kann.

Im Hinblick auf die Behandlung der Gerechtigkeit im Bildungswesen besteht auch ein interessanter Kontrast, indem Taschner wiederholt den immer wiederkehrenden positionalen Wettbewerb als einziges Phänomen hervorhebt, während Sandel sich in einem ganzen Kapitel mit den Problemen der Diversität, der positiven Diskriminierung und dem Telos der Universität auseinandersetzt. Atkinson setzt einerseits die Bedeutung von öffentlichen Bildungsinvestitionen im Rahmen der Förderung der „Capabilities“ nach Amartya Sen als selbstverständlich voraus, betont aber auch die Grenzen des Beitrages der Bildung zur Gerechtigkeit, indem er

die Ergebnis(un)gleichheit gegenüber der Chancengleichheit aufwertet und in einer seiner Hauptthesen für den „Weg nach vorn“ (Atkinson 2016, S. 385f.) ausdrücklich entgegen dem Mainstream hervorhebt: „Die Ursachen steigender Ungleichheit sind sowohl auf den Kapital als auch auf den Arbeitsmärkten zu finden; Abhilfe lässt sich nicht allein mit Bildung und Ausbildung schaffen“.

Insgesamt sind sich die drei Autoren einig, dass dem Bildungswesen widersprüchliche Konstellationen im Hinblick auf Gerechtigkeit und Gleichheit innewohnen, Sandel und Atkinson begnügen sich jedoch nicht, die destruktiven Komponenten herauszuarbeiten, sondern beschäftigen sich stärker mit den konstruktiven Fragen und Problemen.

Im Hinblick auf die zweifellos wichtige Führung und Vertiefung eines öffentlichen Diskurses um die Fragen der Gerechtigkeit und Gleichheit ist offensichtlich: Man geht besser zum Schmied als zum Schmiedl. Der Diskurs wird mit Sicherheit eher durch eine klare und offene Argumentation seitens fundierter WissenschaftlerInnen befördert als durch hintergründig feuilletonistische Ausflüge eines fachfremden Akademikers, der dafür seine professorale Reputation in die Waagschale wirft.

16 Man ist an Karl Kraus und seine vielen heftigen Auseinandersetzungen mit Feuilletonisten erinnert. „Der Leser läßt es sich gern gefallen, daß der Autor ihn an Bildung beschämt. Es imponiert einem jeden, daß er nicht gewußt hat, wie Korfu auf albanisch heißt. Denn von nun an weiß er es und kann sich vor den anderen, die es noch immer nicht wissen, auszeichnen. Bildung ist die einzige Prämisse, die das Publikum nicht übel nimmt, und der Ruhm des Tages ist einem Autor sicher, der den Leser in diesem Punkte demütigt“ (Kraus 1965, S. 119f.).

Literatur

Boyer, John W. (2010): Karl Lueger (1844-1910). Christlichsoziale Politik als Beruf. Eine Biografie. Übersetzt von Otmar Binder. Wien: Böhlau.

Brandolini, Andrea/Jenkins, Stephen/Micklewright, John (2017): Tony Atkinson and His Legacy. IZA Discussion Paper No.10869 (Juni). Bonn: IZA-Institute of Labor Economics. Online im Internet: <http://ftp.iza.org/dp10869.pdf> [Stand: 2018-06-07].

EC (2017): Employment and Social Developments in Europe 2017. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=18032&langId=en> [Stand: 2018-06-07].

Frey, Eric (2018): Budgetpolitik: Gerechtigkeit ist Ansichtssache. In: Der Standard, vom 17.3.2018. Online im Internet: <https://text.derstandard.at/2000076298440/BudgetpolitikGerechtigkeit-in-der-ist-Ansichtssache> [Stand: 2018-06-07].

Goergen, Klaus (2006): Teilen oder helfen? Zum Streit um die richtige Gerechtigkeit. Online im Internet: https://www.lehrer-online-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-weingarten/pdf/Teilen_oder_helfen.pdf [Stand: 2018-06-07].

- Goergen, Klaus (2010):** Zugänge zur Ethik: allgemeine und angewandte Ethik im Überblick. Münster: LIT Verlag.
- Graf, Monika (2017):** Soziale Gerechtigkeit: EU-Länder arbeiten sich langsam aus der Krise. Studie der Bertelsmann-Stiftung sieht Licht und Schatten in Österreich. In: OÖNachrichten vom 17. November 2017. Online im Internet: <http://www.nachrichten.at/nachrichten/wirtschaft/Soziale-Gerechtigkeit-EU-Laender-arbeiten-sich-langsam-aus-der-Krise;art15,2736989> [Stand: 2018-06-07].
- Großegger, Beate (2015):** Soziale Gerechtigkeit. Zwischen Verdrängungswettbewerb und solidarischer Gesellschaft. Online im Internet: https://www.jugendkultur.at/wp-content/uploads/Dossier_Soziale_Gerechtigkeit_Gro%C3%9Fegger_2015.pdf [Stand: 2018-06-07].
- Guger, Alois/Marterbauer, Markus (2004):** Die langfristige Entwicklung der Einkommensverteilung in Österreich. WIFO-Forschungsbericht. Wien: WIFO. Online im Internet: https://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person_dokument/person_dokument.jart?publikationsid=25385&mime_type=application/pdf [Stand: 2018-06-07].
- Gutmann, Amy (1999):** Democratic education. With a new preface and epilogue. Princeton: Princeton University Press.
- Kraus, Karl (1965):** Beim Wort genommen. Werke dritter Band. München: Kösel.
- Lassnigg, Lorenz (2015):** Das „österreichische Modell“ der Bildungsungleichheit: Hohe soziale Reproduktion, starke Umverteilung, politische Polarisierung. IHS Sociological Series 109. Wien: IHS. Online im Internet: <http://irihs.ihs.ac.at/3817/1/rs109.pdf> [Stand: 2018-06-07].
- Lassnigg, Lorenz (2016):** Democratic education. Rezension zweier Bücher aus dem US-amerikanischen Raum. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 28. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/15_lassnigg.pdf [Stand: 2018-06-07].
- Marin, Bernd/Arpe, Jan (o.J.):** Österreich zwischen gut und besser: Soziale Inklusions-Bilanz in vergleichender Sicht. Online im Internet: https://www.social-inclusion-monitor.eu/uploads/tx_itao_download/EZ_SIM_europe_Policy_Brief_Austria_2017_DT.pdf [Stand: 2018-06-07].
- Pichelmann, Karl/Wagner, Michael (1979):** Zur Entwicklung der Einkommen und der Einkommensverteilung in Österreich 1977/78. IHS-Forschungsbericht i.A. des BM für Soziale Verwaltung. Wien: IHS.
- Sandner, Günter (o.J.):** Was ist soziale Gerechtigkeit? In: Arbeit und Wirtschaft. Online im Internet: http://www.arbeit-wirtschaft.at/servlet/ContentServer?pagename=X03/Page/Index&n=X03_999_Suche.a&cid=1181745934844# [Stand: 2018-06-07].
- Simettinger, Valentin (2017):** Neue Studie sieht Trendwende in EU, vom 16.11.2017. Online im Internet: <http://orf.at/stories/2415052/2415051/> [Stand: 2018-06-07].
- Sozialministerium (2017):** Sozialbericht 2015/16. Wien. Online im Internet: <https://broeschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=372> [Stand: 2018-06-07].
- Suppanz, Hannes/Wagner, Michael (Hrsg.) (1981):** Einkommensverteilung in Österreich. München/Wien: Oldenbourg.
- Taschner, Rudolf (2012):** Der Markt ist nicht gerecht, er war es nie, und wird es nie sein. In: Trend, vom 20.4.2012. Online im Internet: <https://www.trend.at/wirtschaft/meinung/der-markt-324268> [Stand: 2018-06-07].
- ÖVP (2017):** Der neue Weg. Neue Gerechtigkeit & Verantwortung. Das Programm der Liste Sebastian Kurz – die neue Volkspartei zur Nationalratswahl 2017 1/3. Online im Internet: <http://diepresse.com/mediadb/pdf/Neue%20Gerechtigkeit.pdf> [Stand: 2018-06-07].

Weiterführende Links

- Einkommensstatistiken von Statistik Austria:** https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/index.html
- ESDE – Employment and Social Developments in Europe:** <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?pager.offset=0&advSearchKey=esdereport&mode=advancedSubmit&catId=22&policyArea=0&policyAreaSub=0&country=0&year=0>
- Social Inclusion Monitor (SIM) der Bertelsmann-Stiftung:** <https://www.social-inclusion-monitor.eu/downloads/#c269>
- Vermögens- und Konsumerhebungen der Nationalbank:** https://www.oenb.at/Publikationen/Statistik/Statistiken-Sonderhefte/2016/sectorale_vgr_1996_2015.html



Foto: IHS

Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
<http://www.ihs.ac.at>
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik, Politikwissenschaft und Soziologie in Wien und am IHS (www.ihs.ac.at), wo er seit 1985 tätig ist. 1990, 2004, 2006 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB); 1991 Visitor an der UC-Berkeley (Center for Studies of Higher Education, CSHE); 1995 Reviewer der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien; 1998/99 für die OECD in Finnland (Transition Projekt); 2004 Experte für die ILO (Social Dialogue); 2010 für die ETF-Turin; 2012-2013 in einem EU-Twinning Projekt in Mazedonien; 2011-16 Experte im OECD Projekt „Governing Complex Education Systems (GCES)“. Seine Erfahrungen bringt er auch fallweise in Lehraufträge an verschiedenen Universitäten ein, darunter 2009 als Gastprofessor an der Universitat Autònoma de Barcelona und seit 2010 an der Universität Tampere, Finnland. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung.

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783752803280

Projektträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 34, 2018

Dr. Philipp Schnell (Arbeiterkammer Wien)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft und Forschung)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Verein Frauen aus allen Ländern)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion

Mag.^a Christine Bärnthaler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at - Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter www.erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at